

Funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual relacionado con la
cognición social en estudiantes en situación de Bullying

Proyecto para optar al Título de Magister en Psicología con Énfasis en Desarrollo
Humano

Autores

Ronald Miguel Linero Racines

Tutor

Melissa Gelves Ospina

Co tutor

María del Mar Sánchez-Fuentes

Universidad de la Costa, CUC

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Psicología

Maestría en Psicología con Énfasis en Desarrollo Humano

Barranquilla

2019

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo examinar la relación entre funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes de 7° a 10° en situación de bullying. Se realizó bajo el paradigma empírico-analítico mediante un diseño de tipo ex post facto con una concurrencia retrospectiva de única medida, de medición transversal. La muestra estuvo compuesta por 101 estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 17 años de edad. Las técnicas y los instrumentos de evaluación empleados fueron: entrevista semi-estructurada para padres, un protocolo de evaluación neuropsicológico para evaluar las funciones ejecutivas y los elementos de la cognición social (Teoría de la Mente y Percepción Social), APGAR Familiar para evaluar el estado funcional de la familia, Escala Multimodal de la Conducta para evaluar indicadores clínicos y adaptativos de la conducta y la escala de bullying “Defensor del pueblo”. En los resultados se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre las Funciones Ejecutivas (velocidad de procesamiento de información, control inhibitorio y memoria de trabajo $p < 0,05$) y la Actitud Hacia los Profesores (Correlación negativa $p < 0,05$) con el componente de Teoría de la Mente de la Cognición Social. La funcionalidad familiar percibida por padres, no se encuentra correlacionada con las variables de cognición social. Lo anterior sugiere que existe una mayor relación entre factores neurocognitivos, asociados a la regulación conductual dependiente de las funciones ejecutivas, y la capacidad de empatizar y hacer inferencias de estados mentales básicos y complejos; lo cual es necesario para una adecuada interacción social con pares y maestros en el entorno educativo.

Palabras clave: Funciones Ejecutivas, Funcionalidad Familiar, Desajuste de la Conducta, Cognición Social, Bullying

Abstract

This research has the objective to examine the relationship between executive functions, family functionality and behavioral mismatch with social cognition in students from 7th to 10th grade in a situation of bullying. It was carried out under the empirical-analytical paradigm, which is carried out through an ex post facto type design with a retrospective concurrence of a single measure, of transverse measurement. The sample consisted of 101 students aged between 11 and 17 years old. The techniques and instruments were a semi-structured interview for parents, a complete neuropsychological evaluation protocol to evaluate executive functions and the elements of social cognition (Theory of Mind and Social Perception), Family APGAR to evaluate the functional status of the family, Multimodal Scale of Behavior to evaluate clinical and adaptive indicators of behavior and personality that are considered anomalous and the “Ombudsman” bullying scale. In the results obtained, it was found that the statistically significant correlations between the Executive Functions (information processing speed, inhibitory control and working memory $p < 0.05$) and inversely proportional to the Misconduct of the Behavior (Attitude towards the Teachers) are found associated with the Theory of Mind (Social Cognition). Family functionality perceived by parents and social cognition variables are not correlated. Therefore, it is concluded that the executive functions and behavior mismatches are associated with the Theory of Mind (Ability to empathize and make inferences of basic and complex mental states), however, for the family functionality variable were not found any correlation.

Keywords: Executive Functions, Family Functionality, Misconduct of Behavior, Social Cognition, Bullying

Tabla de contenido

Lista de tablas	6
Introducción	7
Planteamiento del problema	9
Justificación	17
Objetivos	20
Objetivo General	20
Objetivo Específico	20
Hipótesis	20
Marco teórico	21
Maltrato entre iguales (bullying): definición y componentes	21
Perfiles característicos y roles de los participantes	22
Evaluación del fenómeno del bullying	23
Factores asociados a la problemática del bullying	25
Modelos explicativos	26
Cognición social: definición y componentes (percepción social y teoría de la mente)	28
Neurobiología de la cognición social y sus alteraciones	30
Funciones ejecutivas: definición y componentes	31
Aspectos neurobiológicos y alteraciones de las funciones ejecutivas	34
Modelos explicativos	36
Evaluación de las funciones ejecutivas	37
Funcionalidad familiar	38
La Escuela como escenario de socialización	39
Desajuste conductual: definición y componentes	41
Síntomas y trastornos relacionados al desajuste de la conducta	42
Metodología	45
Tipo y diseño	45
Muestra	45
Criterios de inclusión	46
Criterios de exclusión	46

COGNICIÓN SOCIAL EN SUJETOS EN SITUACIÓN DE BULLYING	5
Técnicas e Instrumentos	46
Análisis estadístico	53
Procedimiento	53
Definición de variables	55
Definición conceptual	55
Variables de análisis	59
Variables de control	60
Resultados	61
Discusión	69
Conclusión	73
Recomendaciones	74
Referencias	75
Anexos	102
Consentimiento informado	102
Instrumentos	104

Lista de tablas**Tablas**

Tabla 1 Caracterización Sociodemográfica.....	46
Tabla 2 Variables de análisis.....	59
Tabla 3 Variables de control.....	60
Tabla 4 Descripción de Variables.....	62
Tabla 5 Correlaciones Cognición Social y Funciones Ejecutivas.....	66
Tabla 6 Correlaciones Cognición Social y Funcionalidad Familiar.....	67
Tabla 7 Correlaciones Cognición Social y Desajuste de la Conducta.....	68

Introducción

La presente investigación está orientada al estudio de las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar, el desajuste de la conducta y como estas se encuentran asociadas con la cognición social (Teoría de la Mente y Percepción Social) en estudiantes en situación de bullying. Para ello, se analiza el grado de asociación que existe entre las variables. El bullying es entendido como el acoso físico y/o psicológico que realiza un estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques y quién difícilmente puede salir por sus propios medios. Las Funciones Ejecutivas juegan un papel importante en la conducta inhibitoria. Asimismo, algunas teorías proponen un modelo sobre Funciones Ejecutivas para ofrecer una explicación a los problemas de acoso escolar. Otro componente que permite explicar este fenómeno es la cognición social, la cual hace referencia a empatizar de manera afectiva y emocional con los demás, también, permite inferir los estados emocionales básicos y complejos en los sujetos, involucrando diferentes componentes, dentro de los cuales, la Teoría de la Mente ha sido de los más estudiados desde la primatología, las alteraciones del neurodesarrollo y la psicopatía.

Cabe destacar que la dinámica familiar influye en el comportamiento de los estudiantes, dado a que quienes actúan como agresores pueden ser jóvenes que han crecido en contextos familiares poco funcionales donde no se les ofrece a sus miembros la capacidad de enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital y las crisis por las que atraviesan. La familia se considera el eje para el desarrollo de la personalidad, el autoconcepto y el desarrollo socioafectivo y moral.

Es así como surge la necesidad de estudiar la cognición social en términos del maltrato entre iguales y su relación con los factores asociados, ya que trasciende en la actualidad en el contexto escolar donde se promueve no solo el ejercicio de enseñanza-aprendizaje y el manejo de

normas, también, el promover la construcción de acuerdos, la solución de conflictos, el reconocimiento de las diferencias y la relación con los padres, además de las interacciones entre estudiantes y docentes; los procesos de inclusión, de participación, de resolución pacífica de las diferencias, entre otras variables.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación nace desde la necesidad de examinar la relación entre variables, como lo es la familia, los procesos neuropsicológicos como la planificación, control inhibitorio, el desajuste de la conducta con la cognición social, donde la Teoría de la Mente (ToM) y la Percepción Social, son otros elementos centrales de este constructo, juegan un papel importante en el óptimo desarrollo de las competencias sociales en niños y adolescentes.

Las siguientes páginas están orientadas a ilustrar el planteamiento de problema, los objetivos trazados en la presente investigación, justificación y marco teórico, dando sustento aquellos componentes teóricos de base para cada variable, también, investigaciones que dan soporte a las mismas. Posteriormente, se especifica la metodología y diseño de investigación, así como los resultados de investigación que dan respuesta a los objetivos planteados. Asimismo, se presentan los resultados dando respuesta a los objetivos específicos y al objetivo general, discusión a la luz de las teorías e investigaciones anteriores, para finalizar, se presenta la discusión donde se explican los hallazgos a la luz de las teorías e investigaciones recientes, permitiendo establecer conclusiones y recomendaciones a futuras investigaciones.

Planteamiento del problema

El fenómeno de la violencia en la actualidad afecta las diferentes esferas de la sociedad y se puede evidenciar tanto en el entorno laboral, educativo y familiar. Partiendo de la búsqueda bibliográfica sobre cómo la sociedad se ha visto afectada actualmente por un clima de violencia, esta se define según la Organización Mundial de la Salud (2002) como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5)

La presente investigación presta especial atención al maltrato escolar entre iguales, el cual es definido por Olweus (1993) como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el estudiante contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques; es una acción injustificada hacia una persona que no puede defenderse por sí misma, que atenta contra la integridad de los iguales. Según Ortega (1994a) esta acción injusta puede manifestarse a través de ataques físicos, burlas, acoso, amenaza y exclusión social. De esta manera, los espacios escolares con baja o nula supervisión de los adultos se convierten en áreas propicias para el desarrollo de la dinámica bullying (Calmaestra, 2011). Del mismo modo el bullying también puede suceder en el camino del hogar al colegio y viceversa (Calmaestra, 2011). Es decir, el bullying es un fenómeno que se encuentra únicamente inscrito en un espacio físico: el centro escolar. Es por ello que se hace necesario comprender las diversas manifestaciones de violencia entre los estudiantes.

Resulta importante no confundir el término del bullying con otros tipos de situaciones de conflicto escolar como la conducta disruptiva (violencia contra las intenciones educativas que

quiere retrasar la marcha de la clase), la indisciplina (violencia contra las normas o la autoridad) o el vandalismo (violencia contra los objetos) (Valenciana, 2016). Actualmente, uno de los fenómenos que requiere mayor atención a nivel local y nacional son las altas tasas de violencia, sobre todo en las escuelas de secundaria, por lo que diversas investigaciones sobre Bullying revelan las altas tasas de prevalencia. Sus consecuencias se evidencian en el rendimiento académico, baja autoestima, índices de depresión, suicidio, ansiedad social, consumo de sustancias psicoactivas, desajuste psicológico (Turner, Exum, Brame y Holt, 2013) y deserción escolar (Ruíz-Ramírez, García-Cué, Ruíz Martínez y Ruíz, 2018).

En América Latina Joffre et al. (2011) realizaron un estudio en la Ciudad de Guadalajara (México), donde lograron identificar que el 68% de los alumnos que participaron en la investigación habían sido intimidados en algún momento de su vida escolar. De la misma manera, un estudio realizado con más de un millón de estudiantes de secundaria de diversas ciudades en Brasil y el Distrito Federal en México, arrojó que el 83,4% de la muestra había mencionado la existencia de matoneo en su escuela (Joffre et al., 2011). En Perú se reportó que el 40% de los estudiantes de secundaria son víctimas de agresiones en modalidades tales como: ignorar (28%), excluir (22%), discriminar (21%), agresión física (24%) y acoso sexual (10%) (Ccoicca, 2010). En Colombia, luego de entrevistar un número de 55 mil estudiantes adolescentes de 589 municipios, muestran que el 29% de los estudiantes de quinto de primaria y el 15% de noveno han experimentado algún tipo de violencia escolar (Plaza, Arregocés, Parra y Royer, 2014).

En Bucaramanga se logró identificar que el 8,1% se encontraron en situación de bullying (Duarte, Villamizar y Vargas, 2016). En Santa Marta, se realizó un estudio sobre los factores de riesgo y protectores asociados a la dinámica del bullying, dentro de ellos se encontró la

impulsividad con un 19 % y la soledad con el 16 % (Ferrel, Cuan, Londoño y Ferrel, 2015). A nivel local, en Barranquilla, Hoyos, Aparicio y Córdoba (2011) realizaron un estudio sobre la presencia del Bullying, como resultado se encontró el maltrato físico directo, es la conducta con mayor porcentaje de incidencia en el bullying.

De esta manera, la exposición a situaciones con altos niveles de estrés como el maltrato prolongado en la infancia, puede afectar el normal funcionamiento de las áreas cerebrales que regulan las funciones ejecutivas (Lee y Hoaken, 2007). La evidencia se encuentra en lo referido por Mesa-Gresa y Moya-Albiol (2011), quienes explican las alteraciones cerebrales producto del maltrato y como resultado de estas alteraciones, el sujeto responde de manera hostil ante determinada situación, al verse afectados los procesos de memoria, aprendizaje y la atención. En consecuencia, un niño que se encuentra en un entorno abusivo tendrá un sistema nervioso con una débil organización (Nikulina y Widom, 2013). Esto se encuentra evidenciado en un estudio sobre la relación de la victimización y la perpetración del bullying con los niveles de inteligencia, atención y función ejecutiva en niños que habían recibido un diagnóstico de trastorno por déficit de atención / hiperactividad (TDAH), donde aquellos que poseen mejor funciones ejecutivas y un alto índice de razonamiento perceptivo, tienen menor riesgo de ser víctimas y perpetradores de la intimidación, lo contrario con aquellos sujetos con TDAH que tienen un índice de razonamiento perceptivo y una función ejecutiva baja, son propensos a la victimización y la perpetración de la intimidación (Liu, Guo, Hsiao, Hu y Yen, 2017). Asimismo, un estudio sobre funciones ejecutivas demostró que aquellos sujetos que se encontraban en contextos escolares traumáticos se asociaban con alteraciones en las funciones ejecutivas (Liu, Cao, Li, Lou y Lavebratt, 2016), específicamente con problemas de inhibición, que aumenta el riesgo de ser acosador (Verlinden et al., 2014). En relación a la intimidación escolar, un estudio

encontró que aquellos que son intimidados sufren una reducción en el volumen de regiones corticales (L. temporal, corteza frontomedial y la ínsula bilateral) y un aumento del volumen en regiones subcorticales (Cuerpo estriado ventral, el hipotálamo y el tálamo anterior), lo cual se encuentra relacionado entre los eventos adversos sufridos en la etapa escolar y la tendencia a desarrollar a futuro comportamiento antisociales (Mackey et al., 2017).

En la actualidad, la violencia se ha convertido en un problema que preocupa a toda la humanidad, dado a que es una situación a la que aún no se ha podido dar solución. Específicamente, en el ámbito escolar, donde encontramos que en los últimos tiempos se ha ido dando un progresivo deterioro de la convivencia escolar. Esta preocupación, es objeto de atención de los diversos medios de comunicación, basada en la vulneración de los derechos de los demás y en comportamientos violentos entre compañeros, ha provocado una alta preocupación en familias, profesores, investigadores y sociedad en general (Ormart, 2019).

La existencia de dificultades en la capacidad para asumir la perspectiva de los “otros” y la habilidad para responder afectivamente a la angustia del “otro”, puede estar ligado a la incapacidad de responder de manera empática a las situaciones de agresión, desde la perspectiva de la víctima, espectador o agresor. Estos componentes como la empatía, hace parte de la cognición social, dado a que la cognición social es un constructo teórico de las neurociencias que tiene en cuenta los procesos neurobiológicos que permiten comprender emociones en los demás, identificar las intenciones, tener empatía, entender situaciones sociales, establecer un juicio moral y establecer relaciones interpersonales (García et al., 2014). El desarrollo de estas características personales depende del grupo en el que está inmerso el sujeto que va desde la escuela, la familia y las características de este, dado a que pueden facilitar o dificultar su integración con los demás (Ampudia et al., 2011). Respecto a los elementos de la Cognición

Social, se ha confirmado que en las mujeres comparadas con los hombres (escolares), tienen mayor capacidad de generar inferencias y atender a estímulos sociales a nivel afectivo y cognitivo, lo que orientan las explicaciones a la socialización diferenciada que enfatiza la consideración del “otro”, y la expresión abierta de las emociones; en el caso de los varones en la socialización se desvaloriza las expresiones afectivas, lo que se encuentra relacionado con las dificultades que se pueden presentar entre pares en el contexto escolar (Ampudia et al., 2011). Asimismo, se logró identificar en un estudio en población escolar, que el comportamiento violento se relaciona con bajo procesamiento de información socioafectiva, señales interpersonales y experiencias dinámicas sociales, asociado con alteraciones en el funcionamiento de estructuras neurales como el estriado ventral, amígdala, corteza prefrontal medial e ínsula (Oexle et al., 2019). Otro estudio evidenció que el proceso neurofisiológico que permite el reconocimiento de los estímulos sociales se ve afectado por la experiencia de la victimización en los escolares, además, impide la preparación adecuada de la respuesta a los estresores sociales (Iffland, Wiggert, Neuner y Blechert, 2018). En relación con la dinámica de los roles del bullying, se logró identificar que los agresores y agresores-víctimas mostraron un ajuste normativo (conducta regulada por sistemas de reglas producidos socialmente) y una reevaluación cognitiva (control cognitivo de las emociones) poco desarrollada, aunque similar en el ajuste social (conducta deseable socialmente) y percepción de la eficacia social (Empleo eficaz de sus capacidades). Lo que permite evidenciar la imposibilidad de desarrollar las habilidades básicas de los implicados en el fenómeno del bullying (Gómez-Ortiz, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017). Como dato curioso, González y Ramírez (2017) encontraron que los estudiantes que no participan en situaciones de agresión tienen más habilidades sociales que los que sí se involucran.

Por otra parte, la familia es uno de los factores a explorar en la aparición de situaciones de violencia escolar. En este sentido, se considera a la familia, como una asociación de personas que están relacionadas entre sí de manera colectiva y comparten metas en la vida, están unidos por un tiempo indefinido y comparten vínculos de consanguinidad, unión, matrimonio, adopción y afectivo que los une (Guillén, 2017). Los padres constituyen el principal medio de socialización y desarrollo de toda persona desde muy temprana edad. Es indiscutible el papel de la familia en el desarrollo psicosocial, los padres son la fuerza más poderosa en la vida de sus hijos (León-del-Barco, Felipe-Castaño, Polo-del-Río y Fajardo-Bullón, 2015). De esta manera, la consolidación de patrones conductuales es determinada por las relaciones entre los padres y sus hijos y, como estos se perciben así mismos, dando orden a una serie de esquemas que de acuerdo con León-del-Barco et al. (2015) dichos patrones se deben a:

Las diferencias entre los perfiles de victimización y agresión son por este orden el Afecto y Comunicación-Madre y Rechazo Crítica-Padre. En este sentido encontramos que el afecto y comunicación que perciben los hijos de sus madres se relaciona con la victimización, mientras que, principalmente, el rechazo, la aversión y la crítica que perciben los hijos, especialmente del padre, constituirían un factor de riesgo en la agresión unido a la falta de afecto y comunicación de la madre (p. 604).

Otros estudios han comprobado que vivir en una familia donde exista la violencia doméstica, convivir con uno de los padres y tener una pobre relación familiar o tener padres permisivos, son factores que hace que algunos jóvenes se encuentren en situación de maltrato escolar (Bowes et al., 2013; Espelage y De La Rue, 2011; Erginoz et al., 2013; Jablonska y Lindberg, 2007); adicional a ello, otros estudios han encontrado que los jóvenes que viven en hogares donde se generan discusiones frecuentes entre los integrantes de la familia, tienen

tendencia a ser víctimas del bullying (Martínez et al., 2014). Asimismo, dentro de la dinámica familiar se ha comprobado que la relación hostil de los hermanos mayores repercute en que los hermanos menores manifiesten conductas antisociales en el contexto escolar (Ensor, Marks, Jacobs y Hughes, 2010). El desarrollo de los adolescentes se construye de manera significativa a partir de las relaciones que suceden al interior de la familia y se fortalece en el entorno escolar. Cuando se presentan dificultades en alguno de estos ambientes, se pueden configurar problemas afectivos y de conducta, por ende, interferir en las interacciones entre padres e hijos. Un estudio sobre la funcionalidad familiar, utilizando el cuestionario APGAR Familiar arrojó que, el 39,7 % de los adolescentes tienen un núcleo familiar funcional, el 44,4 % presenta disfuncionalidad moderada y finalmente el 15.9 % presenta disfuncionalidad severa (Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones, 2014).

De acuerdo con los anteriores hallazgos, la disfunción familiar caracterizada por la imposición severa de normas y la baja expresión de afecto entre padres e hijos puede repercutir en la conducta del adolescente, externalizando los sentimientos de tristeza y rabia en otros ambientes. Este comportamiento hostil reflejado en el trato con sus iguales, se le conoce como desajuste de la conducta (Reynolds y Kamphaus, 1992), correspondiente a indicadores del comportamiento y de la personalidad considerada anormal. Un estudio sobre impulsividad cognitiva (poco control cognitivo de las emociones) encontró que la característica impulsiva del agresor se encuentra relacionada a la acción intimidante (Walters y Espelage, 2018). Además, un estudio relacionado con los escolares que se encuentran como víctimas, arrojó que los mismos muestran sesgos en sus interpretaciones de las situaciones sociales y las intenciones de los demás. Estos sesgos pueden dar lugar a conductas desadaptativas y aumentar el riesgo de una mayor victimización (Guy, Lee y Wolke, 2017). De esta manera, Pozzoli, Gini y Thornberg

(2016) encontraron en un grupo de estudiantes en situación de bullying que, el comportamiento de defensa es activado cuando el juicio moral era alto y no cuando era bajo. Estos resultados amplían significativamente sobre el papel de la moralidad en el comportamiento de intimidación y defensa, y nos permite determinar los aspectos de la cognición social implicados en el comportamiento de agresores y víctimas.

En esta misma línea de trabajo, estudios sobre la conducta antisocial, arrojaron que quienes estaban más implicados en situaciones de bullying en todos sus roles (víctimas, agresores y observadores), usaban estrategias agresivas como “habilidades” de resolución de conflictos interpersonales (Garaigordobil, 2017). Por otra parte, se ha reconocido que los factores asociados a la victimización e intimidación son identificados por los bajos niveles de empatía, comportamiento prosocial, apego familiar y percepción de amistad en la escuela (Chan y Wong, 2015). El maltrato escolar y una dinámica familiar disfuncional pueden generar esquemas de vulnerabilidad hacia la depresión o la ansiedad que en muchas ocasiones se externalizan en la conducta disruptiva, por ejemplo, en Perú se encontró que uno de cada cinco escolares que han sufrido bullying, tenían riesgo suicida o de depresión (Sandoval, Vilela, Mejía y Caballero, 2018).

Por esta razón se hace pertinente el estudio de los factores que se encuentran asociados a la cognición social en estudiantes en situación de bullying y, desde los ejes teóricos que le dan sustento a la problemática central, se ha planteado el siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación que existe entre funciones ejecutivas, disfuncionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes en situación de bullying?

Justificación

El ser humano en su complejidad es un ser social por naturaleza, convivir en grupos requiere de competencias y destrezas para compartir los mismos intereses con los demás, dentro de un espacio democrático de estado de derecho y de respeto a los demás en su sentido más pleno (UNESCO, 2008). Convivir en armonía se ha convertido en uno de los mayores retos de las instituciones educativas. Según el DANE (2012), en la ciudad de Bogotá a excepción de la localidad de Sumapáz, se les aplicó una encuesta a estudiantes de grados 5° a 11°, matriculados en centro educativos públicos y privados, el objetivo de la encuesta fue identificar los factores que afectan la convivencia escolar, encontrando que durante el periodo de referencia los estudiantes aseguraron haber sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio, siendo mayor la exposición a este tipo de situación en mujeres (11,7%), en comparación con los hombres (9,6%).

El fenómeno del bullying o acoso escolar no ha sido abordado a profundidad en Colombia, no se encuentra un informe anual o boletines desarrollados por alguna institución en específico que se encargue de monitorear los casos de bullying a nivel nacional o local. Es posible deducir que dicho abandono responda a que este fenómeno sea socialmente admitido (Farfán, Ramírez y Rincón, 2017).

De acuerdo con lo anterior, aquellos estudiantes conocidos como agresor/víctimas, son aquellos que, siendo víctimas, en ocasiones también actúan como agresores, además, se caracterizan por su tendencia a combinar la ansiedad y agresividad frente a la provocación de otro, dando lugar a la competencia que finalmente genera tensión en el grupo. Por otra parte, los diagnósticos más frecuentes en sujetos cuyo rol es víctima-victimario son caracterizados por el trastorno por déficit de atención con predominio impulsivo o mixto en comorbilidad con

trastorno oposicionista desafiante y son identificados como víctimas activas o provocadoras (Arroyave, 2012).

Investigaciones han demostrado que la exposición a altos niveles de estrés resultado de la intimidación o maltrato característico del Bullying puede generar alteraciones neurocognitivas, relacionadas con áreas frontales y subcorticales encargadas del control inhibitorio y el comportamiento afiliativo, lo que podría explicar la tendencia del sujeto hacia el comportamiento violento, la imposibilidad de generar vínculos interpersonales o la desregulación emocional (Fernández, 2016). Sin embargo, el fenómeno del bullying no solo se puede apreciar desde la perspectiva neuropsicológica, por lo que Olweus (1991) establece que la “victimización” en el bullying presenta pérdida de la autoestima, disminución de la sensación de valor y alteración de la capacidad de confiar en otros. Según López (2006) tanto la víctima como el que ejerce el matoneo presentan bajo nivel de autoestima producto del contexto familiar factor que se encuentra asociado a la comunicación familiar, conflictos familiares y menor apoyo percibido, sin embargo, se encontró que, aunque las víctimas presentan peor nivel de autoestima, poseen mejor ajuste familiar.

La negligencia de los padres, su pobre interacción o dedicación a la crianza de los hijos, son factores que generan alertas para la intervención, por ello, es necesario que las instituciones educativas realicen un diagnóstico real de los casos que causan desasosiego que requieran seguimiento y control, donde los padres de familia sean los actores principales como facilitadores de procesos educativos y socio afectivos (Fernandez y Quinta, 2018; Herrera, 2018).

De esta manera, la presente investigación planteada contribuirá a generar un mayor conocimiento sobre los diferentes factores implicados en la problemática, respondiendo a los

objetivos del Desarrollo Humano (2012-2015) cuya finalidad es respetar las libertades individuales y los aspectos legales de la Ley 1620 (2013). Asimismo, eliminar las barreras de la discriminación, los prejuicios y la intolerancia para que nadie quede atrás en el proceso del desarrollo humano (PNUD, 2016) contribuyendo al foco Desarrollo humano-social establecido en el PAED (2015) del departamento del atlántico (Eje estratégico 1: Transformación del ser humano).

El desarrollo científico de la propuesta de investigación da aportes a la línea de investigación institucional de la Maestría en Psicología y el programa de Psicología, dado a que se encuentra orientado a estudiar de manera integrada las variables, por lo que el fenómeno del bullying es global, tiene un impacto a nivel personal, familiar y social, lo que muestra una clara necesidad de identificación sobre las variables de estudio como las funciones ejecutivas, funcionalidad familiar, desajuste conductual en relación a la cognición social de este modo, estas variables son factores de riesgo y de vulnerabilidad que deben estudiarse a fondo (Sierra, 2012), dado a que dichas variables se han estudiado aisladamente y la presente investigación pretende examinar las variables relacionadas con la cognición social en sujetos en situación de bullying.

Objetivos

Objetivo General

Examinar la relación entre funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes de 7° a 10° en situación de bullying.

Objetivo Específico

- ✓ Describir las funciones ejecutivas, funcionalidad familiar, desajuste conductual y la cognición social de acuerdo al rol de víctima-victimario y testigos.
- ✓ Analizar la relación entre funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes en situación de Bullying.

Hipótesis

H1. Las funciones ejecutivas se encuentran relacionada con la cognición social en estudiantes de 7° a 10° en situación de bullying (Moya-Albiol, 2004; Sebastian, 2015).

H2. El desajuste de la conducta se encuentra relacionada con la cognición social en estudiantes de 7° a 10° en situación de bullying (Kim, Kim y Kwon, 2001; Woltering, Lishak, Hodgson, Granic y Zelazo, 2015).

H3. La funcionalidad familiar se encuentra relacionada con la cognición social en estudiantes de 7° a 10° en situación de bullying (Higuaita-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2016; Moreno y Chauta, 2012).

Marco teórico

Maltrato entre iguales (bullying): definición y componentes

La palabra bullying proviene del término inglés bully, que significa abusón o matón, lo cual, no es una etiqueta que se aplique únicamente a los niños, sino a todo aquel que maltrata a otros, sean estos: niños, adultos e incluso al conyugue o pareja (Voors, 2005). Sin embargo, Olweus (1993, 2013) describió el concepto de Bullying desde el entorno educativo como comportamientos de agresión física y/o psicológica de manera intencionada y repetitiva contra un estudiante que es incapaz de defenderse, generando a su vez un desequilibrio de poder. Adicionalmente, en España el informe del Defensor del Pueblo (2006) sobre la violencia escolar, el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria considera el bullying como “un acto cobarde: quienes lo hacen saben que seguramente saldrán ilesos, ya que la víctima se siente impotente para responder y es difícil que quienes lo observan lo comuniquen” (p. 17).

De acuerdo con el artículo 2 de la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos en Colombia, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, el acoso escolar o bullying es toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado (p. 15). Asimismo, Arrieta-López, Linero-Racines, Sánchez-Montero y Carrasquilla-Díaz (2019) refieren que:

Se suele describir al bullying como un maltrato psicológico y/o físico premeditado e intencional que implica la repetición permanente de agresiones y burlas que padece un menor de edad por parte de otro u otros, normalmente semejantes en edad, cuyo propósito conlleva al sometimiento cruel y a la exclusión social del acosado (p. 989).

El bullying también puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El fenómeno del bullying se enmarca especial y únicamente en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento fundamental en la experiencia formativa del estudiante, en este sentido, el informe del Defensor del Pueblo (2006) frente a estas definiciones hace referencia a tres criterios específicos que, para existir bullying debe haber: 1) la intención de hacer daño físico y/o psicológico; 2) la frecuencia de las conductas y 3) la víctima incapaz de poder salir de la situación por sí mismo. Este fenómeno es complejo y multifactorial, donde participan factores de la personalidad del sujeto y del propio contexto. En esta situación se encuentra inmiscuido al menos dos roles: el agresor y la víctima, no obstante, otros actores pueden incitar o contener la agresión denominados espectadores (Del Rey et al., 2015).

Perfiles característicos y roles de los participantes

Según Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz (2010) los protagonistas del bullying son:

- 1). El agresor es caracterizado por poseer fortaleza física mayor, con falta de empatía afectiva, sin sentimientos de culpa, con tendencia a ser dominantes e impulsivos.
- 2). La víctima caracterizada por ser de fortalezas física menor y pertenecientes a minorías étnicas o sociales, caracterizadas por tener baja autoestima.

- 3). Espectadores y/o indiferentes caracterizados por tolerar situaciones injustas.

En este sentido, no todas las situaciones de bullying son iguales y, por lo tanto, se diferencian los siguientes tipos de bullying (Collell y Escudé, 2002):

- 1). El maltrato físico de dos tipos: directo (pegar y/o amenazar) o indirecto (esconder, romper o robar objetos de la víctima).
- 2). El maltrato verbal de dos tipos: directo (Burlas y sobre nombres) o indirecto (Difundir rumores y críticas).
- 3). La exclusión social de dos tipos: directa (excluirlo de algún juego, no dejarlo participar) o indirecta (ignorarlo).
- 4). El maltrato mixto sería una mezcla entre lo físico y lo verbal.

Otros autores hacen una clasificación más extensa, con 8 categorías de acoso escolar, ordenadas de mayor a menor incidencia: bloqueo social, hostigamiento, manipulación, coacción, exclusión social, intimidación, agresión y amenazas (Oñate y Piñuel, 2007).

Evaluación del fenómeno del bullying

Los métodos de recogida de datos en la investigación del maltrato entre iguales o bullying, pretenden recoger información cuantitativa sobre los hechos. A la vez, evalúan y detectan de forma relativamente estable los roles, características y perfiles, como también comportamientos asociados al acoso escolar. Los métodos elegidos en la investigación deben ser capaces de obtener la mayor información posible que permita conocer no solo la prevalencia, sino las causas y factores que intervienen en estas conductas (Bisquerra et al., 2014).

Dentro de los procesos de evaluación más comunes se encuentran:

1). El autoinforme: es el método utilizado más frecuentemente por investigadores del acoso escolar, dado a que al elegirlo está la facilidad, rapidez en la aplicación y recogida de los datos, como también su bajo coste (Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa y Green, 2010; Solberg y Olweus, 2003). El fin de esta técnica es obtener información sobre su actitud frente a los compañeros del aula, como pueden ser su grado y frecuencia de implicación en el acoso, formas de intimidación y rol desempeñado (Salmivalli, Karhunen y Lagerspetz, 1996). Además, se suelen incluir preguntas relacionadas con sus emociones y atribuciones causales a estos hechos (Monelos, 2015). La respuesta a los ítems es anónima y, por lo general, se les proporciona previo a su realización, una definición sobre el acoso escolar para asegurar el mínimo de errores de interpretación en las respuestas.

2). El heteroinforme: es otro de los métodos eficaces y alternativos al autoinforme dado que al experimentar con un mayor número de sujetos, reduce los errores de medida presentes en el método previamente estudiado. Mediante esta técnica, se solicita a los estudiantes que identifiquen a los pares de su clase que cumplan con determinadas características expuestas en el cuestionario, relacionadas con situaciones y componentes del bullying, con ello, permitiría la evaluación de un gran número de problemas emocionales y conductuales implicados en los episodios de maltrato escolar (Babarro, Felipe y Reyes, 2014; Baly y Cornell, 2011). El estudiante, mediante un cuestionario en papel o por ordenador, debe identificar a los compañeros del grupo de su clase que cumplen con los patrones de conducta solicitados: “compañeros de la clase que acosan a otros”, “sujetos que no tienen muchos amigos”, “sujetos que suelen estar tristes”, etc. También se pueden incluir sociogramas que suministran información sobre las relaciones de aceptación-rechazo que existen entre los componentes del aula. Asimismo, los

estudiantes deben designar entre sus compañeros en función de unos ítems de preferencia: “con quien te gusta jugar/ hacer trabajos” o “con quien no te gusta jugar/hacer trabajos” (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013).

Como complemento a los métodos expuestos previamente, existen otros procesos de recogida de datos sobre el bullying: dramatización, observación sistemática unida a cuestionarios de autoinforme, dibujos, otros informantes externos como profesores y padres, etc. Sin embargo, algunos autores consideran indispensable el incluir diversos métodos de recogida de datos para disminuir los errores de medida que presenta cada técnica y conseguir con ello el máximo de objetividad y fiabilidad (Griffin y Gross, 2004; Ladd y Kochenderfer-Ladd, 2002; Pellegrini y Bartini, 2000).

Factores asociados a la problemática del bullying

Los factores que se encuentran relacionado a la problemática del bullying por lo general, suelen ser diversos, por ejemplo, hay estudios que han evidenciado que el tener un estado de ánimo negativo (miedo, ansiedad y culpa) se asocia significativamente para ser víctima de acoso escolar (Continente, Giménez y Adell, 2010). De acuerdo a ello, Díaz-Aguado (2005), señaló que las víctimas del bullying suelen presentar problemas de sueño, baja autoestima y depresión. Asimismo, Due et al. (2005) y Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, (2004) observaron una fuerte relación entre ser víctima de acoso escolar y el sentirse cansado, nervioso y desplazado, además, tener dificultades para conciliar el sueño. Un estudio de naturaleza longitudinal realizado por Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton, (2001), encontraron relación entre los síntomas de depresión y ansiedad con el acoso escolar.

Otro de los factores asociados a la problemática del bullying, en relación a las víctimas, fue para los casos en los que los padres opinan que es normal que ocurran estas circunstancias. Como también con el hecho de tener un defecto físico; para el rol de víctima-agresor, los factores relacionados al fenómeno del bullying fue el pandillerismo, así como el gusto por programas televisivos con contenido violento y demostrar dentro de la escuela que se es el más fuerte (Joffre-Velázquez et al., 2011). Por otra parte, dentro de los factores que se ha demostrado sobre el bullying, es que el matoneo ejerce un impacto en el funcionamiento cerebral, alterando la memoria, los procesos atencionales y por ende el aprendizaje (Jiménez y Vizueta, 2017). De esta manera, es menester poder mencionar que, “los factores ambientales y familiares son determinantes en la formación y el funcionamiento de estructuras cerebrales, por lo tanto; la ocurrencia de eventos estresantes y continuos podrían generar en el niño serias dificultades en su desarrollo biopsicosocial” (Bonilla-Santos, González-Hernández y Bonilla-Santos, 2017, p. 261).

Modelos explicativos

Dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, la empatía, la comunicación receptiva y expresiva, el reconocimiento de las emociones y atribuciones o inferencias de los estados emocionales en los demás, es el proceso por el cual se denomina cognición social, por ello, se mencionarán los modelos explicativos que la conforman y como la situación de bullying influye en ella.

Con respecto al fenómeno del bullying, se ha identificado que en las víctimas existe un deterioro de las habilidades empáticas (Fox y Boulton, 2005). De acuerdo a ello, los agresores han sido distinguidos por sus pocas habilidades emocionales para formar relaciones con eficacia, aunque también han sido reconocidos con un perfil de agresor hábil, popular y con una cierta eficacia para manipular las situaciones sociales a su favor (Gini, Pozzoli y Hauser, 2011).

Asimismo, se ha podido comprobar que los agresores-víctimas son los que peores habilidades sociales, empáticas y emocionales tienen (Habashy-Hussein, 2013). Es así como la motivación social del bullying determina la representación cognitiva de lo que las personas quieren lograr, y marca la dirección y fuerza para que se dé el comportamiento determinado en el rol del acoso escolar (Austin y Vancouver, 1996). Sin embargo, el adolescente también puede ser motivado por la búsqueda de ser visto como popular, por demostrar éxito social y un mayor estatus dentro del grupo. Diferentes estudios han señalado que los chicos y chicas que buscan reconocimiento social son más propensos a desarrollar conductas agresivas (Ojanen, Grönroos y Salmivalli, 2005; Rodkin, Ryan, Jamison y Wilson, 2013). También, se ha comprobado que tratar de evitar juicios negativos de los demás suele estar relacionado a una falta de aceptación de sus compañeros (Ryan y Shim, 2006), de esta manera, son las víctimas del bullying quienes han mostrado un mayor temor a las evaluaciones negativas de sus iguales (Storch, Brassard y Masia-Warner, 2003).

La aceptación social (interacción positiva, pasar tiempo con los demás y tener a alguien que les brinde apoyo y bienestar) y la falta de esta por parte los iguales, puede conducir a la victimización (Kendrick, Jutengren y Stattin, 2012). Justamente, son las víctimas y los agresores-víctimas los que reportan un menor apoyo social de sus iguales (Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñe, 2015; Holt y Espelage, 2007). Sin embargo, se ha comprobado que muchos adolescentes no aceptados manejan la agresión como condición de comportamiento en su interacción social (Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002). Como también, el asumir posiciones inmorales como forma de conseguir la aceptación dentro del grupo (Berger y Caravita, 2016).

Cognición social: definición y componentes (percepción social y teoría de la mente)

Premack y Woodruff (1978) hacen referencia a la cognición social como la capacidad para comprender las relaciones sociales, la cual promueve la comprensión de los otros en relación con sus emociones, pensamientos, intenciones, conducta social y puntos de vista generales. Zegarra (2014) afirma que: “La Cognición Social (CS) es un procesamiento cognitivo diferenciado para los estímulos sociales, que permite formar intenciones y atribuciones sobre uno mismo y los demás, articulando información para su uso en la interacción social ligada a un contexto” (p. 28). Estos procesos cognitivos sociales son dinámicos e implicados en cómo elaboramos las inferencias sobre las intenciones y creencias de los demás, es decir, cobran sentido al momento de la interacción con los otros (Green, Olivier, Crawley, Penn y Silverstein, 2005). Otra de las definiciones es propuesta por Urrego (2011) al considerar la Cognición Social como la capacidad de identificar las emociones a través de la expresión facial.

Dentro de los componentes de la Cognición Social, se encuentra la Teoría de la Mente (ToM) y fue inicialmente estudiada en chimpancés, cuando Premack y Woodruff (1978), observaron que estos tenían la capacidad de “inferencia”. Esto se logró al presentarle a un chimpancé un vídeo de un ser humano que intentaba alcanzar un objeto difícil de alcanzar; posteriormente se enseñaba al chimpancé una serie de fotografías donde se encontraban diferentes instrumentos y se le pedía que eligiera aquella que posiblemente resolvería el problema de alcance. El chimpancé tuvo éxito al escoger las fotos que presentaban la solución del problema, con lo cual se demostraba que los chimpancés no solo eran capaces de resolver problemas físicos, sino que además comprendían cuando otro estaba intentado resolver un problema.

Premack y Woodruff (1978) consideran que la capacidad inferencia implica reconocer los estados mentales propios como distintos, pero diferenciando unos estados mentales de otros, atribuyendo estados mentales a otros, utilizando los estados atribuidos para explicar y predecir el comportamiento propio y ajeno.

Entonces, la cognición social es la capacidad para comprender las relaciones sociales, cuya capacidad promueve la comprensión de los otros en relación con sus emociones, pensamientos, intenciones, conducta social y puntos de vista generales. La cognición social es común en las relaciones humanas donde los estímulos sociales tienden a ser cambiantes en el tiempo, no estáticos, son relevantes personalmente, tienen significados que dependen del contexto y actúan con sus propios agentes causales, diferenciándose de estímulos inanimados, letras o números propios del procesamiento cognitivo tradicional.

Es necesario aclarar que la teoría de la mente es solo un componente de la denominada cognición social, en la cual interfieren otras funciones cognoscitivas como la percepción de señales sociales, la motivación, el afecto, la atención, la memoria y la toma de decisiones.

Dentro de los aspectos de interés de la presente investigación y que es otro elemento de la Cognición Social, se encuentra la percepción social o percepción de señales sociales, la cual es entendida según Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá (2006) como:

El conocimiento social es el marco de referencia que permite al sujeto saber cómo debe actuar, cuál es su papel y el de otros actores en la situación, cuáles son las reglas que por convención se utilizan en esa situación y cuáles son las razones por las que se ve implicado en esa situación social (p. 142).

Las definiciones de cognición social como se ha descrito en los párrafos anteriores, también pueden ayudar a la comprensión de a lo que es cognición no social. La cognición no-social se refiere a la cognición básica, es decir, al conjunto de procesos cognitivos básicos libres de contenido social, por ejemplo: los números, letras, figuras geométricas, etc (Ruiz-Ruiz, García-Ferrer y Fuentes-Durá, 2006).

Neurobiología de la cognición social y sus alteraciones

Los estudios de neuroimagen funcional en humanos han permitido encontrar dos áreas cerebrales relacionado a la Cognición Social, como el córtex prefrontal medial y la región adyacente del córtex paracingulado anterior, involucradas en la habilidad de realizar inferencias de los estados mentales del otro, y el sistema de neuronas en espejo, que permite compartir las experiencias con los demás (Rizzolatti y Craighero, 2004). Asimismo, la corteza ventrolateral prefrontal se encuentra implicada en la regulación en cierta medida de las respuestas emocionales asociadas con el rechazo y/o aceptación social tan eficazmente en adolescentes como en los adultos. Es posible que una respuesta reducida en esta región pueda contribuir a la sensibilidad del adolescente al rechazo social que se observa en la vida cotidiana. Las redes neuronales en ciertas regiones cerebrales están involucradas en la generación y regulación de la angustia asociada con el rechazo, también es importante considerar el papel de la experiencia, por lo que, la mayor experiencia de los adultos ha podido darles las herramientas para tratar con el rechazo con el tiempo. Los datos sugieren que enfocarse en las habilidades de regulación emocional, particularmente aquellas que involucran la corteza prefrontal ventrolateral, pueden ser particularmente beneficiosas durante la adolescencia (Sebastian, 2015). La amígdala es la encargada de reconocer e interpretar los aspectos emocionales en los rostros; el surco temporal superior posterior facilita el reconocimiento de agentes que actúan en el mundo, y la unión

témporo-parietal tiene la función de comprender las perspectivas de los demás cuando se enfrentan a situaciones sociales complejas. A su vez, la región medial prefrontal permite el pensar en los estados mentales de los otros. Finalmente, el sistema de neuronas en espejo al ser activadas en áreas del cerebro de manera inespecífica, se encarga de observar e imitar las acciones y emociones de otros con quienes se interactúa (García, Aliste y Soto, 2018).

De manera particular, el problema relacionado con la poca cognición social se encuentra afín con atrofia del lóbulo fronto-temporal izquierdo, también con afasias no-fluentes, caracterizada por defectos en la producción del lenguaje que abarcaban alteraciones en el habla y reducción general de la capacidad de generar palabras y oraciones correctas (Lillo y Leyton, 2016). Es por esto que el poco desarrollo a nivel lingüístico de niños y niñas, conlleva a un retraso en sus habilidades mentalistas, tanto en el reconocimiento de creencias falsas, también, aquellos estados mentales de la cognición social como el reconocimiento de las emociones, intenciones comunicativas, el sentido del humor o sentidos figurados (Roqueta, Estevan y Buils, 2012).

Esto es lo que puede llegar a generar dificultades en las atribuciones y percepciones sociales que logra la cognición social. Sin embargo, a pesar de dichas problemáticas, existen estudios que han demostrado que trabajar la cognición social en los estudiantes puede favorecer el comportamiento prosocial, la integración entre pares y disminuir parámetros fisiológicos asociados al estrés crónico (Carro, 2019).

Funciones ejecutivas: definición y componentes

El término de Funciones Ejecutivas fue propuesto inicialmente por Lezak (1982), quien las considera como: “Capacidades mentales necesarias para formular objetivos, planificar cómo

alcanzarlos y llevar a cabo los planes de manera efectiva” (p. 281). Asimismo, Barkley (1997, 2001) y Brown (2001, 2006) las denominan como aquel conjunto de capacidades mentales auto coordinado que ayudan al sujeto a inhibir o frenar respuestas motoras y emocionales, lo cual permite fijar de manera adecuada una meta y los pasos para alcanzarla. Una de las definiciones propuesta por Portellano (2005) hace referencia a las funciones ejecutivas como aquellas que supervisan y coordinan las actividades que intervienen con la inteligencia, atención, memoria, lenguaje, flexibilidad mental, control motor y regulación de la conducta emocional, por lo tanto, son las responsables de todas las funciones que realiza el lóbulo frontal. Sin embargo, Melgarejo y Betancourt (2016) consideran que aunque las funciones ejecutivas tienen la capacidad para autorregular la conducta, concertar objetivos para alcanzarlos y pronosticar consecuencias de forma autónoma.

Rosselli, Jurado y Matute (2008) refieren que en los primeros años son básicos las respuestas y aprendizajes de los niños que siguen en la adolescencia, hasta la edad adulta. Las conexiones del lóbulo frontales son consolidadas en la adultez. El período de desarrollo de las funciones ejecutivas ocurre entre los seis y los ocho años. En este lapso los niños adquieren la capacidad de autorregular sus comportamientos y conductas, sin depender de las instrucciones externas, aunque existe cierto grado de descontrol e impulsividad (Trujillo y Pineda, 2008).

Existe un consenso general para afirmar que las funciones ejecutivas tienen como sustrato neuroanatómico principal en la corteza prefrontal. Años atrás, Luria (1986) escribió que los lóbulos frontales incorporan las áreas de planeación e inhibición de los procesos psicológicos. El término Lóbulo Frontal subraya la base anatómica donde se encuentra el funcionamiento ejecutivo (Soprano, 2003).

La corteza orbito frontal codifica los estados afectivos y el control de la conducta, llevándolo a realizar cambios y ajustes en su proceder (Damasio, 1998). La corteza fronto-medial interviene sobre los procesos de la inhibición, la detección y solución de problemas, como también la regulación atencional. También participa en la regulación de la agresión y de los estados motivacionales (Fuster, 2002).

EL modelo teórico propuesto por Barkley (1997) sobre las Funciones Ejecutivas, se enfatiza en el papel del funcionamiento de la conducta inhibitoria. Para formular su modelo se basó en el papel del lenguaje en la conducta humana y que estas se encuentran sustentadas por la corteza prefrontal. La propuesta del modelo de Barkley es que la conducta inhibitoria favorece la autorregulación de la conducta, así como la de acciones ejecutivas y en la decisión. Por lo tanto, la define en función de tres procesos:

- 1) inhibición de una respuesta prepotente.
- 2) interrupción de una respuesta ya iniciada.
- 3) control de interferencia.

De acuerdo con esta propuesta, la inhibición conductual permite el correcto funcionamiento de las funciones ejecutivas, tales como la memoria de trabajo no verbal, memoria de trabajo verbal, autorregulación del afecto-motivación y la reconstitución.

Estas funciones son consideradas un sistema separado del de inhibición conductual, pero jerárquicamente organizadas. El modelo propone, además, que las FE maduran desde lo externo hacia lo interno; es decir, conceptualiza a las FE como formas de comportamiento auto dirigido que evolucionan de respuestas manifiestas o públicas a respuestas encubiertas o privadas, como un medio para la autorregulación. Es así como Barkley (1997) extendió las implicaciones de su

modelo al TDAH con el fin de aportar un fundamento teórico a la neuropsicología del TDAH y, en especial, de un déficit primario en la conducta inhibitoria.

La propuesta de Brown (2001-2006) sobre las funciones ejecutivas fue la de ofrecer una explicación a la relación entre el déficit ejecutivo y el TDAH. Para su desarrollo se basó en entrevistas clínicas realizadas a individuos diagnosticados con TDAH y a sus familiares. Este modelo incluye seis funciones cognitivas (Activación: organizar, priorizar y activar; Focalización: focalizar, sostener y cambiar la atención entre tareas; Esfuerzo: regular el estado de alerta, mantener el esfuerzo y velocidad de procesamiento; Emoción: manejar la frustración y regular emociones; Memoria: emplear la memoria de trabajo y acceder al contenido de la memoria y la Acción: monitorear y autorregular la acción) relacionadas que constituirían una aproximación teórica de las Funciones Ejecutivas.

Brown (2001), consideraba que estas funciones interactúan y operan activamente, de manera inconsciente, durante la realización de tareas cotidianas (Autorregulación, Atención, Memoria y Acción). Brown (2006) considera que dichas alteraciones no afectan estas funciones, sino a las redes centrales de dirección que las activan o las disipan. Según el autor, el déficit en las Funciones Ejecutivas constituye la esencia del TDAH, independientemente del subtipo del trastorno.

Aspectos neurobiológicos y alteraciones de las funciones ejecutivas

Las Funciones Ejecutivas juegan un papel en la planificación de la conducta agresiva y violenta, que obedece a un déficit en la capacidad de regulación del lóbulo frontal sobre estructuras subcorticales como la amígdala (Calzada, 2007; Davidson, Putnam y Larson, 2000; Ostrosky, 2008). Sin embargo, existen estudios donde se ha identificado el deterioro en el funcionamiento ejecutivo de adultos que presentan conducta antisocial. Especialmente, el control

inhibitorio se relaciona con la incidencia de conductas agresivas y delictivas. También se ha identificado que las personas con conductas antisociales fallan principalmente en tareas que implican actividad de la corteza prefrontal dorsolateral (Ardila y Ostrosky, 2000).

Eventos traumáticos severos y persistentes durante la infancia y la adolescencia, pueden desencadenar anormalidades en la neurobiología del cerebro haciéndolos vulnerables a padecimientos psiquiátricos en la vida adulta (De Loore et al., 2007). Otros estudios han confirmado que las situaciones de bullying se encuentran relacionadas a situaciones nutricionales, de riesgos familiares, ambiente cognitivamente pobre en la infancia, o cualquier evento que altere la relación del lóbulo frontal con la amígdala (Gómez, Menéndez, Arizavalo, Pacheco y Montañez, 2015).

Dentro de los hallazgos de las alteraciones de las funciones ejecutivas, se ha encontrado el síndrome de descontrol episódico o síndrome del lóbulo frontal; este síndrome consiste en la evocación episódica de conducta violenta de manera difusa dirigida hacia personas u objetos del entorno, este comportamiento va desde minutos hasta horas de manera impredecible. Dentro de las características conductuales se encuentran la falta de conciencia de las consecuencias de la conducta violenta, impulsividad, distracción, frivolidad, indiferencia emocional, incremento de la hostilidad y falta de control de los impulsos (Moya-Albiol, 2004). Los enfoques basados en los componentes biológicos de la conducta violenta y la conducta criminal, han sido largamente estudiados y dados a conocer, sobre todo a partir del inicio del siglo XX en los que varios autores han estudiado las bases neuroanatómicas de la conducta. Actualmente, diversos estudios explican que las alteraciones en la función del lóbulo frontal contribuyen a un sinnúmero de conductas psicopatológicas que van desde la hiperactividad hasta el homicidio (Lara-Tapia, 2005).

Modelos explicativos

Luria (1974) fue uno de los precursores de la neuropsicología y quien habló sobre los “bloques funcionales”, haciendo referencia a la programación y control de la conducta, asimismo, años más tarde Lezak (1982) acuñó el término “Funciones Ejecutivas”, definiéndolas como la capacidad para fijar metas, planificar procesos y estrategias, ejecutar planes y aptitud para llevarlas de manera eficaz. En esta continuidad histórica, diversos casos clínicos han servido como orientación de las actuales investigaciones y entre ellos, fue el de “Phineas Gage”, un sujeto que tuvo un accidente laboral en 1848, dado a que una barra de metal atravesó su cabeza, la cual le generó alteraciones en su conducta perdiendo el equilibrio entre sus facultades intelectuales y sus intereses emocionales. Sin embargo, no se sabía el por qué Phineas mostró tales manifestaciones y fue hasta que Damasio en 1992 en colaboración con el neurólogo Grabowski y el ingeniero Randall, quienes tuvieron la posibilidad de estudiar el cráneo de Gage mediante un símil de computadora, logrando reconstruir la trayectoria de aquel proyectil que atravesó la cabeza de Phineas y responder el interrogante sobre su conducta (Damasio, 1994).

Existe un modelo explicativo, propuesto por Raine y Buchsbaum (1996), sobre las bases biológicas de la conducta humana de manera violenta. Estos autores indican que hay diferentes causas por las que se genera la alteración prefrontal y como esta alteración contribuye a la violencia. En otras palabras, a mayor gravedad la alteración prefrontal, mayor es la probabilidad de cometer actos violentos. Además, consideran que la alteración prefrontal puede repercutir en un mayor índice de actos violentos a través de cinco formas: 1) neuropsicológico: pérdida de la inhibición del córtex prefrontal (CPF). 2) neuroconductual: cambios conductuales, explosiones emocionales, agresivas y conductas polémicas y controvertidas. 3) Personalidad: produce impulsividad, pérdida del autocontrol, inmadurez y un juicio social pobre. 4) Social: deterioro de

las habilidades sociales necesarias para formar soluciones no agresivas. 5) Cognitivo: desarrollar un razonamiento pobre.

Evaluación de las funciones ejecutivas

La detección temprana de trastornos de problemas de conducta relacionada con las funciones ejecutivas durante los primeros años de vida ha adquirido durante los últimos años cada vez más importancia en el campo de la psicología y las neurociencias. También, estudios relacionados con la evaluación neurocognitiva de las funciones ejecutivas han mostrado mayor validez para la comprensión de trastornos asociados e intervención conductual.

La evaluación neuropsicológica de pacientes con este trastorno de ansiedad víctimas de bullying, muestra un déficit en las funciones ejecutivas, especialmente en los procesos de conceptualización, razonamiento no verbal, jerarquización, anticipación, estrategias, resolución de problemas y toma de decisiones. Todo esto se presenta con capacidades atencionales normales y memoria de trabajo conservada. A pesar de contar con mecanismos cognitivos y emocionales, la ansiedad no les permite discriminar las situaciones peligrosas de las no peligrosas (Highland-Angelucci, Valadez-Sierra y Pedroza-Cabrera, 2015). Tal como afirma el autor Márquez (2007) que “es más una ansiedad buscando una amenaza a percibir que una ansiedad resultante de una amenaza percibida y genera, en el sujeto generalizadamente preocupado, la falsa percepción del potencial control sobre las amenazas anticipadas” (p. 36). Dentro de los procesos de evaluación para las funciones ejecutivas, en algunos estudios se han usado pruebas tales como el Stroop y Ordenamiento Alfabético de Palabras, ambas de inhibición, donde se logra observar que la corteza prefrontal dorsolateral y medial, en específico, están involucradas. También, se han usado pruebas como el BANFE (Batería de Lóbulos Frontales y Funciones Ejecutivas) y diferentes áreas del MESSY (Escala Matson para la Evaluación de Habilidades Sociales con

Jóvenes), las cuales se usan para medir la flexibilidad cognitiva, concluyendo que la flexibilidad cognitiva es esencial en la competencia social las cuales se reflejan en las habilidades sociales del individuo (Pérez, Peters, José y Muñoz, 2015). Las funciones ejecutivas al ser un constructo multidimensional, resulta complejo hacer una clasificación ordenada de las numerosas técnicas para su evaluación; no obstante, se pueden también establecer estrategias como el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin, ENFEN (evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en niños) de Portellano et al. (2009), las escalas Wechsler o la subescala de motricidad y funcionamiento ejecutivo de la batería de evaluación neuropsicológica Luria-Inicial de Manga y Ramos (2006), el Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) (Soprano, 2003).

Funcionalidad familiar

Smilkstein (1978) considera que la familia es funcional cuando hay capacidad de resolver problemas en situaciones de crisis, toma de decisiones y responsabilidades familiares, la auto-realización alcanzada gracias al apoyo y al asesoramiento entre los miembros de la familia. Como también, cuando existe relación de amor, cariño, respeto y atención entre los miembros familiares. Los compromisos de dedicación a los miembros familiares, en cuanto a espacio, tiempo, recursos económicos para atender necesidades emocionales y físicas.

La familia se hace disfuncional cuando no se respeta la distancia generacional, cuando se invierte la jerarquía, (por ejemplo: la madre que pide autorización al hijo para volverse a casar) y cuando la jerarquía se confunde con el autoritarismo (Herrera, 1997).

Una familia funcional ideal guarda características como ser una fuente estabilidad y apoyo a lo largo del tiempo, mostrando una suficiente flexibilidad y adaptabilidad para afrontar los cambios normales del desarrollo de sus familiares, así como las crisis imprevistas. También,

están conformadas por miembros motivados y comprometidos con la familia, con adecuados sistemas de comunicación, donde se permite la participación sobre las decisiones que les afectan. Igualmente están socialmente conectadas con otras familias, tienen un alto grado de orientación y transmisión de valores, proveen refugio y lugar de consuelo para las tensiones y problemas que hayan afectado a algunos de sus integrantes (Gladding, 1995; Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones, 2014).

Un estudio relacionado a la funcionalidad familiar en un grupo de adolescentes en España, arrojó que madres y padres con un estilo de socialización autoritario se encuentra mayormente relacionado con la agresividad física y verbal, a diferencia de los adolescentes que manifestaron que sus madres y padres poseían un estilo democrático. Adicionalmente, los chicos informaron ser físicamente más agresivos que las chicas. También, la percepción de un bajo nivel de afecto y un elevado grado de control del estilo autoritario se relaciona con la expresión de conductas agresivas que podrían deteriorar gravemente el ajuste conductual y las interacciones con los demás en los adolescentes (De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, 2014).

Cuando los miembros enfrentan problemáticas complejas que obstaculizan su desarrollo y la salud de sus integrantes, es cuando se ve comprometida su funcionalidad familiar (Moreno, Echavarría, Pardo y Quiñones, 2014).

La Escuela como escenario de socialización

La importancia que tiene la escuela en la vida de los menores de edad da fuerza a la idea de la necesidad de comunicación entre la familia y la escuela para evitar una relación de

competitividad o tensa, en su lugar, a la manera de acercamiento como beneficio mutuo (Comellas, 2009).

Según Comellas (2009), lo que se hace en la escuela hay que continuarlo en casa, teniendo en cuenta que lo que es importante en la escuela debe serlo también en casa. Esta hecho de manera conjunta: escuela-familia; tendrá un claro beneficio en el establecimiento de la seguridad y de sentimientos, respuestas y comportamientos infantiles y adolescentes porque les ayudará a saber lo que se debe hacer y por qué, aún a sabiendas de que no se trata de una tarea para los padres.

Se puede afirmar entonces que la adaptación del niño en la escuela se va a ver facilitada cuando exista una continuidad colaborativa entre las prácticas, los valores familiares y lo que predomina en el aula (Higuero, 2011). En este sentido, autores como Brofenbrenner (1979), en su momento puntualizó las consecuencias favorables para el desarrollo infantil que pueden tener los vínculos entre la familia y la escuela.

En la mayoría de los países, la participación de los padres o tutores legales en las estructuras organizadas del centro del sistema educativo es una práctica desarrollada desde antes de 1970 (Alemana, Francia, Luxemburgo, Austria, Finlandia y Noruega) (Bravo y Herrera, 2012). Como también, en Colombia con lo dispuesto en el artículo 29 de la ley 1620 de 2013 sobre adecuar los términos de la convivencia por un comité conformado por los padres, estudiantes y demás comunidad académica. Según Aguirre (2008), todos los países desarrollan una política pública explícita en favor de la participación colectiva de los padres, pudiendo organizarse también en asociaciones que les permitan expresar su opinión sobre diversos aspectos de la vida escolar de sus hijos. Es así como investigaciones han demostrado que trabajar

con la familia y la escuela, ha contribuido al buen comportamiento de los estudiantes y al desarrollo de habilidades sociales para la vida (Bravo y Herrera, 2012).

Desajuste conductual: definición y componentes

El desajuste de la conducta se refiere a aquellos aspectos del comportamiento y de la personalidad considerados anormales (Reynolds y Kamphaus, 1992). El desajuste de la conducta es una construcción compleja que no puede ser claramente conceptualizada, dado a que abarca una amplia gama de comportamientos desaprobados socialmente (Rutter, 2003). El desajuste de la conducta puede definirse teniendo en cuenta tres categorías: los diagnósticos psiquiátricos, la violación de las normas legales o sociales, y la conducta violenta (Murray y Farrington, 2010).

La American Psychiatric Association (2000) describe los trastornos de la conducta como un patrón de comportamiento caracterizado por la violación de los derechos de los demás y/o de las principales normas, agresión, destrucción de la propiedad y el robo. Generalmente, se diagnostica a partir de los 9 años hasta los 18 años. Además, el desajuste de la conducta debe causar un deterioro particular de la actividad social y académica (Krämer, Kopyciok, Richter, Rodriguez-Fornells y Münte, 2011). La génesis del desajuste de la conducta puede estar asociado a múltiples factores, tales como factores personales, contextuales, escolares y/o familiares (Farrington, 2005). Actualmente, el desajuste de la conducta es un tema de preocupación mantenida debido a la multitud de consecuencias negativas, tales como el bajo rendimiento académico, deserción escolar, el rechazo-aceptación de los compañeros, y baja de la motivación (Riccio, Hewitt y Blake, 2011). Las personas que sufren este tipo de problemas se caracterizan por ser un grupo diverso, con múltiples procesos en su desarrollo que benefician y mantienen estos problemas de conducta (Ellis, Weiss y Lochman, 2009). Van, Lier y Koot (2004) han encontrado que los menores que tienen problemas de comportamiento también padecen otras

dificultades originadas por el desajuste conductual, por ejemplo, la falta de atención y altos niveles de agresividad.

Reynolds y Kamphaus (1992) señalan las siguientes dimensiones de Desajuste Conductual:

Indicadores Clínicos: comportamientos que pudieran considerarse anómalos (negativos) (Somatización, Depresión, Estrés Social, Actitud Hacia el Colegio, Actitud Hacia los Profesores, Atipicidad, Búsqueda de Sensaciones, Locus de Control, Ansiedad y Sensación de Inadecuación).

Indicadores Adaptativos: comportamientos catalogados como positivos o deseables. (Autoconfianza, Autoestima, Relaciones interpersonales y Relación con los padres).

Por su parte, Usuga y Mesa (2016) consideran que el menor de edad está lleno de conflictos y representaciones disgregadas que se evidencian en la conducta, por ello, requieren de un ambiente que los llene de afecto y fortaleza para progresar en su desarrollo emocional y así no experimenten los temores y ansiedades, sentimientos y fantasías propios de la edad. Asimismo, en términos de la construcción personal, los niños centran su autoevaluación a través de la aceptación social y por cuanto le llegan a agradar a los demás y que tan bueno se consideran realizando tareas. Durante la adolescencia, esta valoración personal hace mayor énfasis en las relaciones interpersonales (Usuga y Mesa, 2016).

Síntomas y trastornos relacionados al desajuste de la conducta

Hay que tener en cuenta que las causas de la ansiedad y la depresión, tanto como síntomas como trastornos; son multifactoriales. La familia podría actuar como factor causal en el caso de síntomas reactivos, pero como factores desencadenantes o mantenedores en el caso de

los trastornos ansiosos y depresivos (que presentan una gran predisposición biológica). El impacto en cada familia puede ser diferente y estar asociado con otros factores psicosociales (Sandoval, Vilela, Mejia y Caballero 2018; Vargas, 2014). La adolescencia es una etapa en la cual se viven diversos cambios (Fisiológicos, Psicológicos y Sociales) se entiende entonces que los adolescentes es uno de los grupos con grandes vulnerabilidades de sufrir un cuadro depresivo, debido a que en este periodo se llevan a cabo procesos que demandan en los adolescentes el desarrollo de estrategias de afrontamiento que les permitan establecer un sentido de identidad, autonomía, éxito personal y social (Giraldo y Araque, 2017).

Otro de los factores relacionados al desajuste de la conducta, es la alteración de las funciones ejecutivas, por ejemplo, del control inhibitorio que posibilita a las personas puedan controlar conductas inapropiadas y efectuar respuestas adecuadas para satisfacer las demandas sociales con la finalidad de vivir de forma adaptativa en entornos cambiantes, siendo esencial en la prevención de los problemas de comportamiento (Goldstein et al., 2007). Otro de los procesos de las funciones ejecutivas es la memoria de trabajo que, unida a la flexibilidad cognitiva proporciona la solución de conflictos sociales (Ziermans et al., 2012). Múltiples estudios sugieren la relación entre las funciones ejecutivas y la conducta agresiva en los seres humanos, es decir, el aumento de las tendencias hacia la agresión en los individuos coincide con bajas puntuaciones en las pruebas de funcionamiento ejecutivo (Morgan y Lilienfeld, 2000; Riccio, Hewitt y Blake, 2011; Schoemaker, Mulder, Dekovic y Matthys, 2013; Séguin, 2008; Séguin, Boulerice, Harden, Tremblay y Pihl, 1999). Bajo esta premisa, Kim, Kim y Kwon, (2001) realizaron una investigación con adolescentes (18 con trastornos de conducta y 18 con un desarrollo normalizado), encontrando que la función cognitiva y cerebral era menor en los adolescentes con problemas de conducta. Asimismo, Woltering, Lishak, Hodgson, Granic y

Zelazo, (2015) realizaron un estudio con 156 niños y niñas entre 7 y 12 años. De los cuales 93 presentaban problemas de comportamiento y el demás tenían un desarrollo normalizado. En el estudio midieron sus funciones ejecutivas y concluyeron que los sujetos normalizados tenían puntuaciones más elevadas en funciones ejecutivas que sus iguales con problemas de conducta.

Otro estudio relacionado a las funciones ejecutivas y la conducta violenta encontró que altas puntuaciones en problemas de conducta se relacionan con bajas puntuaciones en funciones ejecutivas. Por lo tanto, los investigadores sugieren realizar estudios longitudinales que permitan analizar con mayor precisión el impacto de las funciones ejecutivas en el papel de la conducta violenta (López, Nieto, Conde y Bernardo, 2016).

En cuanto a la Cognición Social y el desajuste de la conducta, un estudio midió el grado de relación que existe entre variables: estilos cognitivos con ansiedad, depresión y habilidades de estudio. Los estilos cognitivos fueron valorados según el Test de Figuras Enmascaradas y las habilidades socioemocionales, con la escala multidimensional de la conducta (EMC). Se encontró que la mayoría de la población obtuvo una correlación significativa entre estilos cognitivos con ansiedad, depresión y habilidades de estudio. Las categorías diagnósticas de las escalas clínicas (en riesgo y clínico) con mayor prevalencia en la población fueron aislamiento, atipicidad, problemas de conducta, ansiedad, somatización y problemas atencionales, mientras que las adaptativas fueron compañerismo y habilidades sociales (Villegas y Chamorro, 2016).

Metodología

Tipo y diseño

La presente investigación es de corte empírico-analítico, que se realiza mediante un diseño de tipo ex post facto con una concurrencia retrospectiva de única medida, de medición transversal, con la cual se busca analizar la relación entre funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes de básica secundaria en situación de bullying (Montero y León, 2007).

Muestra

La muestra fue tomada de una población de estudiantes de educación media (bachillerato) de la Institución educativa distrital Pestalozzi, los cuales manifestaron estar dispuestos a participar en la investigación, contando con el consentimiento por escrito de sus padres. La selección de los sujetos se llevó a cabo de forma no probabilística de tipo intencional. La muestra estuvo conformada por 101 participantes (49,5% varones y 50,5% mujeres) con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M = 14,01$, $DT = 1,42$). Las características sociodemográficas de la muestra se presentan en la tabla 1.

Tabla 1

Caracterización Sociodemográfica

Variables	N (%)
	101
ESE	
1	34 (33,7)
2	56 (55,4)
3	4 (4,0)
4	6 (5,9)
5	1 (1,0)
Escolaridad	
7	25 (24,9)
8	34 (33,9)
9	14 (8,9)
10	28 (27,9)
Grupo	
Víctima - Victimario	26 (25,7)
Testigos	75 (74,3)
Edad	Media (DT)
	14,0 (1,4)

Nota: ESE= Estrato socio-económico. Grupo: Víctima-Victimario: 1 (V/V) / Testigo: 2 (T).

Criterios de inclusión: Estar escolarizados y tener una edad comprendida entre los 11 y 17 años.

Criterios de exclusión: Antecedentes de enfermedad neurológica gruesa, trastornos del espectro autista, trastornos psiquiátricos o del neurodesarrollo, discapacidad cognitiva, déficit sensorial, motor o problemas graves de comprensión de lenguaje lo cual fue verificado en entrevista para para a través de historia clínica.

Técnicas e Instrumentos

Los antecedentes de cualquier enfermedad psicopatológica y neurológica por los que se pueda excluir a un sujeto fueron identificados a través de una entrevista semi-estructurada de historia clínica a padres para identificar trastornos del neurodesarrollo. Teniendo en cuenta el interés de la presente investigación, algunas de las pruebas que se mencionarán a continuación se

utilizaron en un protocolo de evaluación para funciones ejecutivas y cognición social, dado que es probable encontrar alteraciones en el funcionamiento de estas, asimismo, para el bullying y el desajuste conductual, fueron usados escalas como se detalla a continuación.

Cuestionario de Convivencia Escolar (Defensor del Pueblo, 2007): Se empleó para evaluar las formas de maltrato (Físico, Verbal, Exclusión Social o Mixto: Físico y Verbal) de manera repetida. El cuestionario está formado por 162 ítems. Presenta un formato tipo Likert de cuatro intervalos, que van de “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”. Sin embargo, resultaba más claro manejar “a menudo” y “siempre” si habían vivido alguna situación desde que empezó el curso. La escala cuenta con una fiabilidad alfa de Cronbach de $\alpha=0,86$. Las situaciones son las siguientes: Ignorarlo, no dejarle participar, insultarlo, ponerle mote que le ofenden o ridiculizan, hablar mal de él o ella, esconderle cosas, romperle cosas, robarle, pegarle, amenazarle para meterle miedo, acosarlo sexualmente, obligarlo a hacer cosas que no quiere hacer con amenazas y amenazarle con armas. Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de las formas de maltrato fue de $\alpha=0,88$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Escala Multimodal de la Conducta (EMC) adaptado a la versión en español en Medellín por Puerta y Rios (2001) o Sistema de Evaluación de la Conducta en Niños y Adolescentes (BASC: Por sus siglas en inglés) (Reynolds y Kamphaus, 1992): El cuestionario está formado por 186 ítem de preguntas cerradas y de respuestas dicotómicas (Verdadero o Falso). Se empleó para evaluar indicadores clínicos (Somatización, Depresión, Estrés Social, Actitud Hacia el Colegio, Actitud Hacia los Profesores, Atipicidad, Búsqueda de Sensaciones, Locus de Control, Ansiedad y Sensación de Inadecuación) que reúne los comportamientos que pudieran

considerarse anómalos (negativos), cuyas puntuaciones típicas de los sujetos que sean iguales o superiores a 60 indican desajuste. En los indicadores adaptativos (Autoconfianza, Autoestima, Relaciones interpersonales y Relación con los padres) que agrupa los comportamientos catalogados como positivos o deseables y cuyas puntuaciones iguales o menores a 40 indican desajuste. Son escalas de autoinforme para menores de edad, padres y maestros. Estas escalas presentan una fiabilidad de 0,70 y 0,80 (Puerta y Rios, 2001; Reynolds y Kamphaus, 1992). Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de desajuste de la conducta oscila entre $\alpha=0,84$ y $\alpha=0,85$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de “metida de patas” (Faux pas) (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998): Este test mide la Percepción Social y Teoría de la Mente (Cognitiva y Emocional) (capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas), es decir, permite identificar la sensibilidad social en las interacciones con otros. Consiste en 20 historias dentro de las cuales la mitad contiene un *faux pas* social (paso en falsa metedura de pata) y la otra mitad son historias control que contienen un conflicto menor, el cual no constituye un *faux pas*. Las historias se presentan una a una, en orden fijo, cada una en hoja aparte. El texto se coloca frente al participante y el examinador lo lee en voz alta. La finalidad es que el evaluado pueda detectar cuándo alguien dice algo inapropiado, pero sin mala intención, porque era o podría resultar ofensivo para la otra persona. Contiene preguntas de detección del *faux pas* y otras de memoria que verifican la comprensión de detalles de la historia. El sistema de puntuación utilizado lo presenta índices de fiabilidad en test-retest de 0,83 y fiabilidad entre evaluadores de 0,76 (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998). Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de

cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de percepción social fue de HST.FA.PA $\alpha=0,86$ y de HST.CONT $\alpha=0,86$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de la Mirada (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, y Plumb, 2001): La prueba mide habilidades de la Teoría de la Mente, es decir, la capacidad de conocer y comprender los sentimientos relativos a estados mentales complejos (felicidad, tristeza, ira, sorpresa, miedo y vergüenza) y tratar de relacionarlos con la expresión transmitida por la mirada de la imagen. Consta de 28 fotografías a blanco y negro, de rostros humanos, masculinos y femeninos, correspondientes a actores y actrices, en las que solo se muestran los ojos. Junto con cada imagen aparecen escritas cuatro palabras que hacen referencia a estados emocionales. La tarea consiste en elegir aquella palabra que mejor describa el sentimiento que expresa cada mirada. Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de la Teoría de la Mente (ToM) de $\alpha=0,85$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de colores y palabras Stroop (Stroop, 1935; versión actualizada por Golden, 1976 y adaptado para población española por TEA ediciones S.A., 1994): La prueba mide procesos psicológicos asociadas a la flexibilidad mental, habilidades de inhibición y a la resistencia a la interferencia con relación a estímulos externos. La integración de los subpuntajes: palabra (P), color (C), palabra-color (PC) permite la obtención de dichos procesos. En la aplicación se le pide a la persona que durante 45 segundos lea la palabra impresos en cada fila de manera ascendente y descendente iniciando en la otra fila hasta que se le pida detenerse, y se puntúa el número de aciertos, en la segunda prueba se le pide que lea el color de la tinta del mismo modo y se puntúa el número de aciertos. La tercera prueba de color-palabra (Stroop-PC) contiene los

colores rojo, verde y azul, impresos con un color distinto al que corresponde la palabra escrita. La persona, durante 45 segundos, debe nombrar el color de la tinta con la que está impresa la palabra ignorando el significado. Se puntúa el número de aciertos. Las propiedades psicométricas de la escala fueron validadas en Colombia en población no patológica por Rodríguez, Pulido y Pineda (2016), cuya fiabilidad de la prueba con el empleo del método test-retest es de 0,89 para Stroop-P, 0,84 para Stroop-C y 0,73 para Stroop-PC. Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para los componentes de control atencional (Stroop-P $\alpha=0,85$ y Stroop-C $\alpha=0,86$) y para control inhibitorio fue de $\alpha=0,86$ (Stroop-PC). Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin: Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST) (Heaton, Chelune, Talley, Kay y Curtiss, 1997): La prueba mide la función ejecutiva, especialmente el razonamiento abstracto, la formación de categorías, la solución de problemas, flexibilidad cognitiva y la perseveración. Los coeficientes oscilan entre 0,39 y 0,72. La prueba ha sido adaptada para población de habla hispana (Rosselli y Ardila, 1993). Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para los componentes de abstracción (WCST.CAT $\alpha=0,86$) y flexibilidad cognitiva (WCST.ERR.P $\alpha=0,85$). Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de Asociación Controlada de Palabras - (Fluidez fonológica y semántica; Spreen y Strauss, 1998. Adaptado por Giraldo, Velásquez, Zapata y Hoyos, 2013 en Medellín-Colombia): La tarea para la fluidez fonológica consiste en solicitar al sujeto que diga todas las palabras que recuerde y que tengan el sonido de la letra o que comiencen con una letra determinada (F, A y

S), para la tarea de fluidez semántica consiste en solicitar al sujeto que diga todas las palabras relacionado a Frutas o Animales, ambas actividades de Fluidez fonológica y semántica es durante el transcurso de 1 minuto. Las tareas tienen normas adaptadas para niños de habla hispana y son ampliamente utilizadas como medida de la Funciones Ejecutivas en niños y adolescentes de diferentes países (Arán-Filippetti y Allegri, 2011). Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para los componentes de fluidez fonológica (FFON $\alpha=0,85$) y fluidez semántica (FSEM $\alpha=0,86$). Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Test de Símbolos y Dígitos: La prueba en la Modalidad de Símbolos y Dígitos (SDMT, Smith, 2002): La prueba evalúa la memoria visual de trabajo y el proceso atencional de la memoria incidental, es decir, la capacidad para enfocar y ejecutar (Lara, Solís y Pérez, 2014). Asimismo, la función de agilidad oculomotora (Serrano, 2014). Esta prueba consta de una clave guía de codificación en la parte superior de la página que contiene una serie de nueve símbolos abstractos que están emparejados con los números (del 1 al 9). La tarea de la persona examinada es completar cada recuadro con el número correspondiente de acuerdo con la clave de codificación (Fernández, 2014). En la adaptación colombiana por TEA Ediciones (2001), el instrumento cuenta con validez para el componente de memoria de trabajo fue de DS.ESC $\alpha=0,88$ y para DS.ORAL de $\alpha=0,89$. Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de memoria de trabajo fue de DS.ESC $\alpha=0,86$ y para DS.ORAL $\alpha=0,86$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

TMT test de rastreo parte A y B (Trail Making Test): El TMT es una prueba breve (en promedio se tarda no más de 10 minutos para completar ambas partes), y es muy sensible a las afecciones de las funciones ejecutivas, sobre todo el control atencional, necesario para resolver la tarea a ejecutar. Se ha encontrado que el TMT es sensible a la detección de las afecciones del funcionamiento cerebral por alcoholismo, abuso de sustancias múltiples, infección por VIH, trastornos de aprendizaje, hipoxia, trastornos neuropsiquiátricos e incluso a los primeros signos de demencia. EL desempeño en el TT es sensible a los efectos de la edad, sexo y coeficiente intelectual (Fernández, 2014). Las normas de calificación fueron adaptadas por Tombaugh (2004). Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de control atencional fue de TMT.A $\alpha=0,85$ y para TMT.B $\alpha=0,85$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

APGAR familiar: Cuestionario auto aplicable diseñado por Smilkstein (1978): El cuestionario está formado por 7 ítems. Presenta un formato tipo Likert de cuatro intervalos, que van de “nunca” = 0, “casi nunca” = 1, “algunas veces” = 2, “casi siempre” = 3 y “siempre”= 4 en el que se evalúa 5 elementos para la funcionalidad de la familia: Adaptación (Capacidad de utilizar recursos intra y extrafamiliares para resolver problemas en situaciones de estrés o crisis familiar). Participación (Cooperación de los miembros en la toma de decisiones de responsabilidad familiar). Gradiente de recursos (Desarrollo físico, emocional y auto realización que alcanzan los componentes de una familia gracias al apoyo mutuo). Afectividad (Relaciones de cariño y amor que existe entre los miembros de la familia). Recursos psicosociales o capacidades resolutivas (Dedicación a atender las necesidades físicas y emocionales de otros miembros de la familia, generalmente implica compartir unos ingresos y espacios con amigos).

La suma de las 5 primeras preguntas arrojará el valor total, el cual indicará lo siguiente: Buena función familiar: 18 - 20 puntos, Disfunción familiar moderada: 10 - 17 puntos, Disfunción familiar severa: 9 puntos o menos. Los dos últimos enunciados evalúan el soporte de amigos y se interpretan tomando en cuenta la escala anterior, pero el valor total se expresa: Valor/8. La escala cuenta con un índice de confiabilidad de $\alpha=0,59$. Para esta investigación, se realizó un análisis de confiabilidad mediante alfa de cronbach obteniendo un nivel confiabilidad para el componente de funcionalidad familiar de $\alpha=0,85$. Lo que indica que la prueba es confiable para su aplicación a la muestra de adolescentes escolares.

Análisis estadístico

El análisis que se utilizó fue el coeficiente de Correlación rho de Spearman, el cual es un método estadístico no paramétrico para muestras cuyas características son heterogéneas, la cual examinó la asociación entre variables (Elorza y Medina, 1999).

Procedimiento

- **Fase 1:** En esta fase se eligió la institución educativa pública en convenio con la universidad de la costa y se procedió a hacer una visita para explicar en qué consiste el proyecto, como también, socializar con la planta docente y padres de familias sobre el consentimiento informado.
- **Fase 2:** Para informar a los padres sobre el propósito de la investigación, fue necesario citarlos en la I.E.D, luego de socializar y firmar los consentimientos informados, se procedió a hacer las entrevistas de historia clínica a padres, la cual fue de aproximadamente de 1 hora, como también, de manera paralela se hizo la aplicación de las escalas de bullying y multimodal de la conducta, cada una de las escalas contó con un tiempo de aplicación entre 15 y 20 minutos en tiempo escolar, en un segundo momento se

procedió a aplicar el protocolo de evaluación neuropsicológico durante 1 hora y 30 minutos en tiempo escolar.

- **Fase 3:** Tras generar los resultados se procedió a realizar un taller de sensibilización en las instalaciones de la I.E.D durante 1 hora y 30 minutos sobre los datos encontrados en la muestra estudio, este taller fue dirigido a los padres de familia y estudiantes, como también a los directivos de la Institución Educativa Distrital.

Consideraciones éticas

Todos los procesos investigativos estuvieron guiados bajo las normas éticas establecidas para la investigación en seres humanos: la resolución No. 008430 del 4 de octubre de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, sobre las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, clasificando esta investigación como de riesgo mínimo, los estatutos del Colegio Colombiano De Psicólogos, COLPSIC: Ley 1090 del 6 de Septiembre de 2006 y la declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial del 2008. De esta forma, durante el desarrollo de la investigación, se socializó con los participantes la naturaleza del proceso y los derechos que serían garantizados.

Variables

Definición de variables:

Variables independientes: Funciones Ejecutivas, Funcionalidad Familiar y Desajuste Conductual

Variables dependientes: Cognición social (Percepción Social y Teoría de la Mente)

Definición conceptual:

Bullying: Olweus (1993) definió el acoso escolar como una “conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios” (Defensor del Pueblo, 2006, p.17).

Olweus (1993) realiza la siguiente clasificación sobre los roles del bullying:

Víctimas: estudiantes caracterizados por manejar altos niveles de ansiedad e inseguridad que suelen ser cautos, sensibles y tranquilos; los cuales posiblemente poseen baja autoestima y deficiente auto concepto.

Víctima-Agresor: en su respuesta emocional se caracterizan por ansiedad y reacción agresiva.

Agresor: conducta la impulsiva y caracterizado por la necesidad de dominar a otros. Por lo general acuden a distintas formas de agresión tales como: apodos, mofas, insultos, agresión física y murmuraciones.

Cognición Social: Es la capacidad para comprender las relaciones sociales, cuya capacidad promueve la comprensión de los otros en relación con sus emociones, pensamientos, intenciones, conducta social y puntos de vista generales (Premack y Woodruff, 1978).

Percepción Social: capacidad cognitiva y emocional de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas, es decir, permite identificar la sensibilidad social en las interacciones con otros (Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998).

Teoría de la Mente: habilidad de deducir estados mentales independientes al propio y a los demás con el fin de explicar y hacer predicciones sobre la conducta de los demás (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste y Plumb, 2001; Premack y Woodruff 1978).

Funciones Ejecutivas: El término de Funciones Ejecutivas propuesto por Barkley (1997, 2001) y Brown (2001, 2006) denominan a las funciones ejecutivas como aquel conjunto de capacidades mentales auto coordinado que ayudan al sujeto a inhibir o frenar respuestas motoras y emocionales, lo cual permite fijar de manera adecuada una meta y los pasos para alcanzarla.

La presente propuesta de investigación, tuvo en cuenta los conceptos de los anteriores autores para las funciones ejecutivas:

Atención Focalizada: operación mental para centrarse en un pensamiento dejando de lado los estímulos a su alrededor.

Memoria de trabajo: mantenimiento de la información para su uso una vez desaparecido el estímulo que la originó permitiendo evocarla y así generar la capacidad de conciencia y dominio del tiempo, como también la imitación de un comportamiento nuevo y complejo a partir de la observación de otras personas.

Flexibilidad cognitiva: cuestionarse la resolución de un problema y construir una manera alternativa de resolverlo.

Abstracción: capacidad del razonamiento que permite apartar y comprender los objetos en partes y descubrir lo esencial de cada una de ellas.

Control inhibitorio: Regulación del comportamiento, seguimiento de reglas e instrucciones, regular y generar emociones o motivaciones nuevas.

Velocidad de procesamiento: Proceso de reconstitución para la fragmentación de estímulos observados y la recombinación de sus partes para el diseño de nuevas acciones del riesgo o beneficio.

Fluidez Verbal: velocidad en la que el sujeto produce su discurso correctamente con cierta destreza y naturalidad.

Desajuste Conductual: aspectos del comportamiento y de la personalidad considerados anormales (Reynolds y Kamphaus, 1992).

Dimensiones de Desajuste Conductual (Reynolds y Kamphaus, 1992):

Indicadores Clínicos: comportamientos que pudieran considerarse anómalos (negativos) (Somatización, Depresión, Estrés Social, Actitud Hacia el Colegio, Actitud Hacia los Profesores, Atipicidad, Búsqueda de Sensaciones, Locus de Control, Ansiedad y Sensación de Inadecuación).

Indicadores Adaptativos: comportamientos catalogados como positivos o deseables. (Autoconfianza, Autoestima, Relaciones interpersonales y Relación con los padres).

Funcionalidad Familiar: roles de los miembros establecidos sin que existan puntos críticos de debilidades asumidas por ninguno de los miembros y sin exhibir posiciones de superioridad, artificial y asumida, por ninguno de los mismos; y donde todos contribuyen equivalentemente con entusiasmo por el bienestar colectivo (Smilkstein, 1978).

Dimensiones de la Funcionalidad Familiar (Smilkstein, 1978):

Recursos Familiares: satisfacción y equilibrio interno que conserva unida a la familia permitiéndoles progresar de crisis en crisis, resolviéndolas de manera que permita el desarrollo y bienestar.

Apoyo Psicosocial: recurso de apoyo externo de familiares y amigos cercanos a la familia que ayudan a enfrentar y superar cada una de las etapas del ciclo vital y las crisis por las que atraviesa.

Tabla 2

Variables de análisis

<i>Macro variable</i>	<i>Variable</i>	<i>Tipo de Variable</i>	<i>Nivel de Medición</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Criterio de Clasificación</i>
Bullying	Clasificación víctima y/o agresor	Cuantitativa	Razón	Cuestionario de Bullying Defensor del Pueblo.	Frecuencia en las opciones: a menudo y siempre.
Variables Cognición Social	Teoría de la Mente	Cuantitativa	Intervalo	Test de la Mirada	Puntaje Total Max.28 Numero de aciertos
	Percepción Social	Cuantitativa	Intervalo	Test de falso paso – Fauxpas	Puntaje Total Max.10 Numero de aciertos
	Percepción Social	Cuantitativa	Intervalo	Test de falso paso – Fauxpas-Control Trail Making Test Parte A - TMT A	Puntaje Total Max.10 Numero de aciertos Tiempo de ejecución
	Control Atencional	Cuantitativa	Intervalo	Trail Making Test Parte A - TMT B	Tiempo de ejecución
Variables Funciones Ejecutivas	Memoria de trabajo	Cuantitativa	Intervalo	Test de Stroop Palabra	Número de palabras producidas
				Test de Stroop Color	Número de palabras producidas
	Flexibilidad cognitiva	Cuantitativa	Intervalo	Test Dígito-Símbolo Escrito y Oral	Número de aciertos
				Prueba de clasificación de tarjetas de Wisconsin	Numero de errores perseverativos
	Abstracción	Cuantitativa	Intervalo	Prueba de clasificación de tarjetas de Wisconsin	Numero de categorías obtenidas. Max. 6
Variables Desajuste Conductual	Control inhibitorio	Cuantitativa	Intervalo	Test de Stroop palabra-color	Numero de aciertos
	Velocidad de Procesamiento de Información	Cuantitativa	Intervalo	Test de Fluidez Fonológica	Número De palabras producidas
				Test de Fluidez Semántica	Número De palabras producidas
	Indicadores Clínicos	Cuantitativa	Dicotómica	Escala Multimodal de la Conducta	Cuestionario de Auto informe (Verdadero-Falso)
Variables Funcionalidad Familiar	Indicadores Adaptativos	Cuantitativa	Dicotómica	Escala Multimodal de la Conducta	Cuestionario de Auto informe (Verdadero-Falso)
	Recursos Familiares	Cuantitativa	Intervalo	APGAR Familiar	Frecuencia en las opciones: nunca a siempre.
	Apoyo Psicosocial	Cuantitativa	Intervalo	APGAR Familiar	Frecuencia en las opciones: nunca a siempre.

Elaboración propia (Linero-Racines, 2019).

Tabla 3

Variables de control

<i>¿Qué?</i>	<i>¿Cómo?</i>	<i>¿Por qué?</i>
Edad	Entre 11 y 17 años	Edad cronológica en que la gran mayoría de estudios señala que se presentan los casos de bullying (Castillo y Pacheco, 2008).
Estrato Socio- económico	Bajo y Medio	Los factores relacionados al bullying ocurren en todos los estratos socioeconómicos, sin embargo, se ha demostrado que existe una mayor tendencia de vulnerabilidad en los estratos socioeconómicos bajos (Sierra, 2012).
Escolaridad	7° a 10 °	El nivel de escolaridad se considera un factor que está asociado a la edad cronológica donde tiene incidencia el fenómeno del bullying (Galarza y Martínez, 2018).

Elaboración propia (Linero-Racines, 2019).

Resultados

Los datos fueron analizados a través del programa SPSS Statistics. Se realizó un análisis descriptivo de las variables de estudio en relación a las funciones ejecutivas, funcionalidad familiar, desajuste de la conducta y la cognición social, en sujetos en situación de bullying. Estas medidas que fueron tomadas mediante un protocolo estandarizado de pruebas neurocognitivas y escalas tipo likert.

Posteriormente, se realizó un análisis de correlación de Spearman para determinar si existen correlaciones significativas entre las variables de estudio, de manera específica entre los componentes de cognición social: percepción de expresiones emocionales y percepción del comportamiento social, y las variables de funciones ejecutivas, funcionalidad familiar, desajuste de la conducta.

En la tabla 2 se pueden observar los puntajes de las pruebas de funciones ejecutivas, cognición social, funcionalidad familiar y desajuste conductual según la clasificación de los sujetos por grupos, así como las puntuaciones medias y desviación estándar para cada prueba. Para todas las pruebas se pueden evidenciar un mejor desempeño aparente del grupo clasificado como Testigo en comparación a los sujetos clasificados como Víctima – Victimario en las pruebas de funciones ejecutivas (velocidad de procesamiento, control atencional, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva). De la misma forma, en la variable de desajuste conductual no se encontraron indicadores clínicos por encima de lo esperado, de acuerdo al puntaje promedio obtenido por los grupos de estudio, el cual se considera clínicamente significativo aquel que se encuentra por encima de un puntaje percentil de 80 (En riesgo) (Puerta y Ríos, 2001; Reynolds y Kamphaus, 1992); sin embargo, se observa mayores indicadores clínicos de desajuste en el grupo

de víctima – victimario en comparación con el grupo de Testigos, en particular en las escalas de somatización, depresión, ansiedad, estrés social, búsqueda de sensaciones, locus de control y sensación de inadecuación. Con respecto a la funcionalidad familiar no se observa diferencias aparentes entre los puntajes obtenidos tanto en el grupo de Testigo ($16,37 \pm 2,94$) en comparación a los sujetos clasificados como Víctima – Victimario ($16,96 \pm 3,63$), siendo ambos puntajes obtenidos dentro de lo esperado.

Tabla 4

Descripción de Variables

Variable	Grupo	N	M	DT
FFON	VICTIMA-VICTIMARIO	26	21,42	6,04
	TESTIGO	75	23,72	6,12
FSEM	VICTIMA-VICTIMARIO	26	22,65	4,35
	TESTIGO	75	24,89	4,89
STR.PAL	VICTIMA-VICTIMARIO	26	83,77	10,23
	TESTIGO	75	85,55	15,60
STR.COL	VICTIMA-VICTIMARIO	26	59,35	14,18
	TESTIGO	75	59,44	14,07
STR.PAL.COL	VICTIMA-VICTIMARIO	26	32,65	6,98
	TESTIGO	75	32,48	8,36
TMT.A	VICTIMA-VICTIMARIO	26	13,35	3,98
	TESTIGO	75	14,15	6,74
TMT.B	VICTIMA-VICTIMARIO	26	28,88	15,42
	TESTIGO	75	31,99	17,58
DS.ESC	VICTIMA-VICTIMARIO	26	40,31	8,49
	TESTIGO	75	43,13	10,91
DS.ORAL	VICTIMA-VICTIMARIO	26	51,58	8,87
	TESTIGO	75	52,83	13,32

WCST.CAT	VICTIMA-	26	4,38	2,11
	VICTIMARIO			
WCST.ERR.P	TESTIGO	75	4,63	1,73
	VICTIMA-	26	14,73	15,61
T.MIR	VICTIMARIO	75	12,87	14,49
	TESTIGO	26	19,42	2,58
HST.FA.PA	TESTIGO	75	19,44	3,36
	VICTIMA-	26	7,46	2,15
HST.CONT	VICTIMARIO	75	7,57	2,34
	TESTIGO	26	7,50	1,98
EMC.SOMAT	VICTIMARIO	75	7,43	2,01
	VICTIMA-	26	62,12	31,47
EMC.DEP	TESTIGO	75	49,40	29,52
	VICTIMA-	26	63,62	24,83
EMC.ESTR.SOC	VICTIMARIO	75	59,23	23,00
	TESTIGO	26	50,92	28,74
EMC.ACT.COL	VICTIMARIO	75	41,79	26,31
	VICTIMA-	26	47,00	28,83
EMC.ATIP	TESTIGO	75	48,09	26,96
	VICTIMA-	26	55,62	25,12
EMC.ACT.PROF	VICTIMARIO	75	54,87	26,32
	TESTIGO	26	48,08	27,72
EMC.BUS.SENS	TESTIGO	75	47,49	24,56
	VICTIMA-	26	58,85	29,78
EMC.LOC.CONT	VICTIMARIO	75	51,59	29,16
	TESTIGO	26	51,15	22,41
EMC.ANS	TESTIGO	75	45,25	25,14
	VICTIMA-	26	47,65	25,28
EMC.SENS.INAD	VICTIMARIO	75	43,09	30,11
	TESTIGO	26	51,85	24,70
	TESTIGO	75	45,91	28,91

EMC.AUTOCON	VICTIMA-	26	41,69	25,81
	VICTIMARIO			
EMC.AUTOEST	TESTIGO	75	45,68	30,47
	VICTIMA-	26	55,38	27,89
EMC.REL.INT	VICTIMARIO	75	55,33	25,25
	TESTIGO	26	49,46	28,82
EMC.REL.PADR	VICTIMA-	75	45,13	29,84
	VICTIMARIO	26	39,27	28,67
APGAR.ADAPT	TESTIGO	75	40,27	27,67
	VICTIMA-	26	3,42	0,80
APGAR.PART	VICTIMARIO	75	3,43	0,82
	TESTIGO	26	3,50	0,70
APGAR.GAN	VICTIMA-	75	3,44	0,64
	VICTIMARIO	26	3,38	0,75
APGAR.AFEC	TESTIGO	75	3,41	0,66
	VICTIMA-	26	3,31	0,92
APGAR.REC	VICTIMARIO	75	3,01	0,84
	TESTIGO	26	3,35	0,79
APGAR.TOT	VICTIMA-	75	3,08	0,80
	VICTIMARIO	26	16,96	3,63
APAGAR.SOP.A	TESTIGO	75	16,37	2,94
	VICTIMA-	26	2,77	1,03
M.A	VICTIMARIO	75	2,68	0,96
	TESTIGO	26	2,88	1,14
APAGAR.SOP.A	VICTIMA-	75	2,89	1,07
	VICTIMARIO			
M.B	TESTIGO			

Nota: Estrato Socio Económico). EMC.ACT.COL (EMC-Actitud hacia el Colegio). EMC.ATIP (EMC-Atipicidad). EMC.ACT.PROF (EMC-Actitud hacia los Profesores). EMC.BUS.SENS (EMC-Búsqueda de Sensaciones). EMC.LOC.CONT (EMC-Locus de Control). EMC.ANS (EMC-Ansiedad). EMC.SENS.INAD (EMC-Sensación de Inadecuación). EMC.AUTOCON (EMC-Autoconfianza). EMC.AUTOEST (EMC-Autoestima). EMC.REL.INT (EMC-Relaciones Interpersonales). EMC.REL.PADR (EMC-Relaciones con los Padres). APGAR.ADAPT (APGAR- Adaptación). APGAR.PART (APGAR- Participación). APGAR.GAN (APGAR- Ganancia o Crecimiento). APGAR.AFEC (APGAR-Afecto). APGAR.REC (APGAR- Recursos). APGAR.TOT (APGAR-Total Estado Funcional de la Familia). APAGAR.SOP.AM.A (APGAR-Soporte de Amigos-A). APAGAR.SOP.AM.B (APGAR-Soporte de Amigos-B).

Respondiendo al tercer objetivo específico sobre el análisis de correlaciones entre variables de cognición social y funciones ejecutivas, mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se evidencian correlaciones significativas con un p-valor ($< 0,01$) entre el test de la lectura mental de la mirada (T.MIR) con la prueba de Fluidez Semántica (FSEM) ($r=0,27$), el Test de Dígitos y Símbolos- Escrito (DS.ESC) ($r=0,26$) e inversamente proporcional con los errores perseverativos del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST.ERR.P) ($r=-0,28$), lo cual puede indicar que a menor número de aciertos en el test de la lectura mental de la mirada (T.MIR) existe un mayor número de errores perseverativos. Asimismo, se encontraron correlaciones significativas con un p-valor ($<0,05$) entre test de la lectura mental de la mirada (T.MIR) con el número de Categorías del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST.CAT) ($r=0,21$) y el Test de Stroop Palabra Color (STR.PAL.COL) ($r=0,22$). Lo cual indica que los procesos de la Teoría de la Mente (test de la lectura mental de la mirada: T.MIR) y procesos de la velocidad de procesamiento (Fluidez Semántica: FSEM), control inhibitorio (Stroop Palabra-Color: STR.PAL.COL), memoria de trabajo (Test de Dígitos y Símbolos-Escrito: DS.ESC), abstracción (Categorías del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin: WCST.CAT) e inversamente proporcional de manera negativa con la flexibilidad cognitiva (Errores Perseverativos Wisconsin: WCST.ERR.P) se encuentran relacionados de forma significativa (Ver tabla 3).

Tabla 5

Correlaciones Cognición Social y Funciones Ejecutivas

Variables	FFON	FSEM	STR. PAL	STR. COL	STR.PAL. COL	TMT.A	TMT.B	DS.ESC	DS.ORAL	WCST.CAT	WCST.ERR.P
T.MIR	0,13	0,27**	0,16	0,15	0,22*	0,00	0,07	0,26**	0,13	0,21*	-0,28**
HST.FA.PA	0,17	-0,02	0,04	0,13	0,13	-0,06	-0,10	0,09	0,17	0,09	0,02
HST.CONT	0,13	0,05	0,01	-0,08	0,13	0,09	-0,06	0,10	0,14	0,13	-0,16

Nota: ** $p < 0,01$

*05 $p < 0,05$

FFON (Fluidez Fonológica). FSEM (Fluidez Semántica). STR.PAL (Stroop Palabra). STR.COL (Stroop Color). STR.PAL.COL (Stroop Palabra-Color). TMT.A (Trail Making Test - Parte A). TMT.B (Trail Making Test - Parte B). DS.ESC (Test Dígitos y Símbolos- Escrito). DS.ORAL (Test Dígitos y Símbolos- Oral). WCST.CAT (Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin Categorías). WCST.ERR.P (Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin Errores Perseverativos). T.MIR (Test de Lectura Mental de la Mirada). HST.FA.PA (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Faux Pas). HST.CONT (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Control).

En cuanto a la cognición social y la funcionalidad familiar, no se observó una correlación estadísticamente significativa entre las pruebas de cognición social: Test de la lectura mental de la mirada (T.MIR), Test de Falso Paso (Historias Faux Pas e Historias control) (HST.FA.PA) (HST.CONT) y el estado funcional de la familia en las dimensiones del test como APGAR.ADAPT (APGAR- Adaptación). APGAR.PART (APGAR- Participación). APGAR.GAN (APGAR- Ganancia o Crecimiento). APGAR.AFEC (APGAR- Afecto). APGAR.REC (APGAR- Recursos). APGAR.TOT (APGAR-Total Estado Funcional de la Familia). APGAR.SOP.AM.A (APGAR-Soporte de Amigos-A). APGAR.SOP.AM.B (APGAR-Soporte de Amigos-B) (Ver tabla 4).

Tabla 6

Correlaciones Cognición Social y Funcionalidad Familiar

Variables	APGAR. ADAPT	APGAR. PART	APGAR. GAN	APGAR.A FEC	APGAR.R EC	APGAR.T OT	APAGAR.SO P.AM.A	APAGAR. SOP.AM.B
T.MIR	0,06	0,00	-0,00	0,17	0,17	0,10	0,09	-0,00
HST.FA.PA	-0,06	-0,06	-0,00	-0,10	0,04	-0,02	0,06	-0,04
HST.CONT	-0,04	0,07	0,05	-0,01	0,04	0,04	0,02	-0,05

Nota: ** $p < 0,01$

* $05 p < 0,05$

N=Numero de sujetos. T.MIR (Test de Lectura Mental de la Mirada). HST.FA.PA (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Faux Pas). HST.CONT (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Control). APGAR.ADAPT (APGAR- Adaptación). APGAR.PART (APGAR- Participación). APGAR.GAN (APGAR- Ganancia o Crecimiento). APGAR.AFEC (APGAR- Afecto). APGAR.REC (APGAR- Recursos). APGAR.TOT (APGAR-Total Estado Funcional de la Familia). APAGAR.SOP.AM.A (APGAR-Soporte de Amigos-A). APAGAR.SOP.AM.B (APGAR-Soporte de Amigos-B).

Por último, con respecto a la relación encontrada entre la cognición social y el desajuste de la conducta, se evidenció una correlación negativa inversamente proporcional y estadísticamente significativa entre el test de la lectura mental de la mirada (T.MIR) con la dimensión de Actitud hacia los Profesores (EMC.ACT.PROF) ($r: -0,256, p < 0,01$). Lo cual puede indicar que a menor número de aciertos en el test de la lectura mental de la mirada (T.MIR) existe un incremento en el percentil de indicadores clínicos de la dimensión “Actitud hacia los profesores” (EMC.ACT.PROF) en la Escala Multimodal de la Conducta (EMC) (Ver tabla 5).

Tabla 7

Correlaciones Cognición Social y Desajuste de la Conducta

Variabes	EMC. SOMAT	EMC. DEP	EMC. ESTR. SOC	EMC. ACT. COL	EMC. ATIP	EMC. ACT. PROF	EMC. BUS. SENS	EMC. LOC. CONT	EMC ANS	EMC. SENS. INAD	EMC. AUTO CON	EMC. AUTOEST	EMC. REL. INT	EMC. REL. PADR
T.MIR	-0,10	-0,07	-0,13	-0,12	-0,07	-0,25**	-0,04	-0,02	-0,06	-0,05	0,03	0,08	0,08	-0,06
HST.FA.PA	-0,02	0,01	0,04	0,12	0,16	-0,14	-0,06	-0,04	0,04	-0,04	-0,17	-0,190	-0,10	-0,13
HST.CONT	-0,05	0,13	0,00	0,13	0,03	0,10	0,08	0,06	0,00	0,01	-0,04	-0,01	-0,03	-0,09

Nota: ** $p < 0,01$ * 05 $p < 0,05$

N=Numero de sujetos. T.MIR (Test de Lectura Mental de la Mirada). HST.FA.PA (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Faux Pas). HST.CONT (Test de Falso Paso (Faux Pas)- Historias Control). EMC.SOMAT (EMC-Somatización). EMC.DEP (EMC-Depresión). EMC.ESTR.SOC (EMC-Estrato Socio Económico). EMC.ACT.COL (EMC-Actitud hacia el Colegio). EMC.ATIP (EMC-Atipicidad). EMC.ACT.PROF (EMC-Actitud hacia los Profesores). EMC.BUS.SENS (EMC-Búsqueda de Sensaciones). EMC.LOC.CONT (EMC-Locus de Control). EMC.ANS (EMC-Ansiedad). EMC.SENS.INAD (EMC-Sensación de Inadecuación). EMC.AUTOCON (EMC-Autoconfianza). EMC.AUTOEST (EMC-Autoestima). EMC.REL.INT (EMC-Relaciones Interpersonales). EMC.REL.PADR (EMC-Relaciones con los Padres).

Discusión

Las funciones ejecutivas, la funcionalidad familiar y el desajuste de la conducta, son variables importantes en el desarrollo de la vida de los adolescentes, dado a que estas median en el proceso de la cognición social; lo cual contribuye al vivir en armonía en contextos escolares. Por ello se recuerda que el objetivo principal de la investigación fue examinar la relación entre funciones ejecutivas, funcionalidad familiar y desajuste conductual con la cognición social en estudiantes de básica secundaria en situación de bullying.

De esta manera, tal y como se muestran en el apartado de los resultados se logró responder a cada uno de los objetivos específicos. Los puntajes de Funciones Ejecutivas muestran mejor desempeño en el grupo de testigos que en el de víctimas- victimarios y mayores indicadores de desajuste conductual en víctimas- victimarios, lo que hace evidenciar lo referido por estudios sobre estas bases neuropsicológicas que al tener mejor desempeño es cuando el estudiante puede evitar encontrarse en situaciones de maltrato escolar (Nacimiento y Mora-Merchán, 2014; Rivera, 2018).

Respondiendo al objetivo general, los resultados obtenidos entre la variable de cognición social y funciones ejecutivas, permite deducir que la dimensión de Teoría de la Mente identificada a través del Test de la Lectura Mental de la Mirada (T.MIR), se encuentra mayormente asociada de manera significativa a los procesos de la velocidad de procesamiento (Fluidez Semántica: FSEM), control inhibitorio (Stroop Palabra-Color: STR.PAL.COL), memoria de trabajo (Test de Dígitos y Símbolos- Escrito: DS.ESC), abstracción (Categorías del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin: WCST.CAT), lo cual hace referencia a que mejor funcionamiento de las funciones ejecutivas, mejor desempeño de la capacidad de hacer inferencias de estados mentales complejos que permite la cognición social (Carro, 2019; Farfán

Díaz, Ramírez y Rincón, 2017; García, Aliste, y Soto, 2018; Premack y Woodruff, 1978; Salas y Cáceres, 2017). Asimismo, la inflexibilidad cognitiva detectada en los errores perseverativos del Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST.ERR.P) y su asociación con el Test de la Lectura Mental de la Mirada (T.MIR), hace referencia a que menor desempeño la lectura mental de la mirada, existe mayores errores perseverativos, lo cual se encuentra relacionado a las conductas desadaptativas y poca capacidad de elaborar e interpretar estímulos sociales que dan lugar al poder desempeñarse de manera armónica (Ardila y Ostrosky, 2000; De Loore et al., 2007; Ellis, Weiss, y Lochman, 2009; Reynolds y Kamphaus, 1992; Stone, Baron-Cohen y Knight, 1998; Van, Lier y Koot, 2004). Esto también coincide con lo propuesto por Barkley, quien propone que aquellos jóvenes que manifiestan carencias en ciertas habilidades sociales (cooperación, participación, etc.), tienden a tener malos tratos hacia los demás, lo cual implica consecuencias negativas futuras a nivel personal y que son socialmente desaprobadas.

Los resultados obtenidos en la variable funcionalidad familiar permiten evidenciar que los padres poseen un grado de satisfacción medido y que hace referencia a una disfunción de manera moderada (Smilkstein, 1978, Suarez y Alcalá 2014); lo cual se encuentra aislado al desempeño de la cognición social evidenciada en la conducta de los estudiantes (Guillén, 2017; Moreno y Chauta, 2012) pero que es mediada por la escuela (Garaigordobil, 2017). Estos resultados van parcialmente en contra de lo esperado por investigaciones donde indican que la funcionalidad familiar influye de cierta manera en los procesos de la cognición social (Higueta-Gutiérrez, y Cardona-Arias, 2016; Moreno y Chauta, 2012). Por ello, son necesarias más investigaciones teniendo en cuenta los diferentes actores en la dinámica familiar, padres, hijos, acompañantes, entre otros.

Por otra parte, en cuanto a la relación de cognición social y el desajuste de la conducta, se observó una asociación negativa inversamente proporcional y estadísticamente significativa entre el test de la lectura mental de la mirada con la dimensión de Actitud hacia los Profesores de la Escala Multimodal de la Conducta. Lo cual puede indicar que a menor número de aciertos en el test de la lectura mental de la mirada, exista un incremento en el percentil de indicadores clínicos de la dimensión “Actitud hacia los profesores” sin ser clínicamente significativo, sin embargo, esto puede estar atribuido a la manera equivocada en que los estudiantes perciben las actitudes y expresiones faciales de sus docentes generando tensión en el aula de clases (Reynolds y Kamphaus, 1992, Krämer, Kopyciok, Richter, Rodriguez, y Münte, 2011; Ziermans et al., 2012, Villegas y Chamorro, 2016). Es decir, los problemas de interacción social aparecen en situaciones durante las cuales los límites normativos establecen la ejecución de conductas, cuya finalidad es lograr un buen ajuste conductual y una buena aceptación social. De esta manera, estos comportamientos son evidentes en la interacción con las personas responsables de establecer y hacer cumplir estos límites (Henríquez, López, Aguirre-Acevedo, Pineda-Álvarez y Rozo, 2008).

La cognición social y sus elementos asociados como la empatía y la percepción social, son procesos activados ante la interacción social. Ser solidarios, escuchar y ayudar es lo que nos hace humanos. Al ser afectado por situaciones de bullying, se ha constituido en uno de los problemas que altera los procesos formativos, emocionales, neuropsicológicos y de conducta en los jóvenes de las instituciones educativas. Es por esto que, en los últimos años académicos e investigadores se han ocupado del problema, con la finalidad de diagnosticar sus dimensiones, comprender los factores que están a la base de la problemática (familia, funciones ejecutivas, cognición social y desajuste conductual), y proponer políticas y estrategias para su manejo.

Dentro de las limitaciones de la presente investigación se encontró que las condiciones ambientales en la aplicación de los instrumentos no fueron favorables y en muchos casos no pudieron ser controladas. Asimismo, con el tamaño de la muestra, no se pudieron generalizar los resultados, esto interfirió con el poder encontrar sujetos bajo las condiciones de la literatura. Además, la participación de los padres no estuvo dentro de lo esperado, dado a que fue necesario citarlos en numerosas ocasiones para poder contar con su consentimiento en la aplicación de las pruebas, de esta manera, se presentaron retrasos en las aplicaciones de los instrumentos, entrevistas y en la recolección de firmas.

Conclusión

Una vez analizados los resultados de la presente investigación, se concluye que:

1. Los factores neurocognitivos y conductuales se encuentran relacionado con los procesos de cognición social, sobre todo con la capacidad de teorizar e interpretar los estados emocionales de otros y situaciones sociales en sujetos en situación de bullying.
2. Las funciones ejecutivas y el desajuste de la conducta sin ser clínicamente significativo se encuentran asociadas al desempeño de la cognición social.
3. La funcionalidad familiar percibida por los padres no se encuentra asociada con los componentes de la cognición social.

Recomendaciones

Dentro de los aspectos a recomendar en la presente investigación, se desea que exista una mejora continua, por ello se sugiere lo siguiente:

1. Realizar programas de intervención donde se aborden las variables de estudio de la presente propuesta de investigación.
2. Investigar las variables de estudio con diferentes estratos socios económicos.
3. Investigar las variables de funcionalidad familiar y desajuste de la conducta desde la percepción de los estudiantes y padres.

Referencias

- Aguirre, M.C. (2008). Participación de las familias en la vida escolar. En J. Quintanal (Coord.), I Foro Educativo: *pasado, presente y futuro de un modelo preventivo de educación*. Madrid: CES Don Bosco.
- Austin, J.T. y Vancouver, J.B. (1996). Goal Constructs in Psychology: Structure, Process, and Content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>
- Ampudia, L. G., Manrique, O. O., Pomalaya, R., Reynoso, E. B. Y., García, D. O., Sotelo, L. y Chcultana, H. C. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de investigación en Psicología*, 14(2), 15-28.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic criteria from dsM-iV-tr. American Psychiatric Pub.
- Ardila, A. y Ostrosky, F. (2000). *Hemisferio derecho y conducta*. México: Trillas.
- Arán-Filippetti, V. y Allegri, R. F. (2011). Verbal fluency in Spanish-speaking children: Analysis model according to task type, clustering, and switching strategies and performance over time. *The Clinical Neuropsychologist*, 25(3), 413-436.
- Arán-Filippetti, V., Krumm, G. y Raimondi, W. (2015). Funciones Ejecutivas y sus correlatos con Inteligencia Cristalizada y Fluida: Un estudio en Niños y Adolescentes. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7 (2), 24-33.
- Arrieta-López, M., Linero-Racines, R. M., Sánchez-Montero, E. y Carrasquilla-Díaz, L. P. (2019). Aspectos jurídicos y neuropsicológicos del ciberbullying en el ámbito de las TIC en Colombia. *Opción*, 35 (89-2), 985-1022.

- Arroyave, S. P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología*, 5 (1), 118-125.
- Babarro, J. M., Felipe, M. T. y Reyes, I. C. (2014). *Autoinforme y Heteroinforme en la Evaluación del Bullying: Un Análisis Comparativo*. In Proceedings of 2nd International Congress of Educational Sciences and Development (24-27 June, 2014. Granada-Spain).
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or highfunctioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (2), 241-251.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of AD / HD. *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.
- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 11, 1-29. doi: 10.1023/A:1009085417776
- Barlett, C. y Coyne, S.M. (2014). A Meta-analysis of Sex Differences in Cyberbullying Behavior: The Moderating Role of Age. *Aggressive Behavior*, 40, 474-488. doi: <http://dx.doi.org/10.1002 - /ab.21555>
- Baly, M. W. y Cornell, D. G. (2011). Effects of an educational video on the measurement of bullying by self-report. *Journal of School Violence*, 10 (3), 221-238. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578275>

- Berger, C. y Caravita, C.S. (2016). Why do Early Adolescents Bully? Exploring the Influence of Prestige Norms on Social and Psychological Motives to Bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45-56. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Bonilla-Santos, J., González-Hernández, A. y Bonilla-Santos, G. (2017). Características Neuroendocrinas del trauma temprano y su relación con el bullying. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 26(3), 258-265.
- Bowes, L.; Maughan, B.; Ball, H.; Shakoor, S.; Ouellet-Morin, I. y Caspi A., (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: the role of genetic and environmental influences. *Development and psychopathology*, 25 (2), 333-346.
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *Bmj*, 323 (7311), 480-484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Bisquerra, R., Colau, C., Colau, P., Collell, J., Escudé, C., Pérez-Escoda, N. y Ortega, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bravo, I. y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de educación primaria en función de su contexto sociocultural TITLE: Social competence analysis in Primary Education students based on their sociocultural context. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (2), 123-140.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brown, T. E. (2001). *Brown attention deficit disorder scales for children and adolescents* (2nd. Ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Brown, T. E. (2006). Executive functions and attention deficit hyperactivity disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 35-46. Doi: 10.1080/10349120500510024
- Carro Regalado, N. D. (2019). *Cognición social y modulación del estrés crónico en niños: una aproximación corporizada y enactiva* (Tesis de Pregrado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Castillo Rocha, C. y Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (38), 825-842.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J.J. (2015). Ado - lescents and Preadolescents' Roles on Bullying, and its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Psicodidáctica*, 20, 139-155. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Continente, X. G., Giménez, A. P. y Adell, M. N. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24 (2), 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>
- Comellas, J. (2009). Familia y escuela: compartir la educación (Primera Edición ed.). *Barcelona: GRAO de IRIF, SL*.

Collell, J. y Escudé, C. (2002). La violència entre iguals a l'escola: el Bullying. *Àmbits de psicopedagogia*, 4, 20-24.

Ccoicca, T. (2010). Bullying y funcionalidad familiar en una Institución Educativa del Distrito de Comas. Perú.

Chan, H. C. O. y Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3224–3234.

Crick, N.R. y Dodge, K.A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. doi: [http://dx. - doi. org/10.1037/0033-2909.115.1.74](http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74)

Davidson, R., Putnam K. M. y Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation. A possible prelude to violence. *Science Pages*, 591-594 y 289-591

Damasio, A. R. (1998). *The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex*. En R. T. Roberts (ed.) *the prefrontal cortex, executive and cognitive functions*, (pp. 36-50). Nueva York: Oxford University Press.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartés: La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

DANE (2012). *Boletín de Prensa. Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá 2011*.

Duarte, O. E. T., Villamizar, Y. B. y Vargas, C. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga-Colombia. *Sophia*, 12(2), 173-186.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P. y Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European journal of public health*, 15(2), 128-132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>

Departamento de I+D de TEA Ediciones, S.A. (1994). *Stroop: Test de Colores y Palabras*/ Charles J. Golden; Traducción y Adaptación: Departamento de I+D de TEA Ediciones, S.A. Madrid: TEA

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

De la Torre-Cruz, M., García-Linares, M. y Casanova-Arias, P. (2014). Relaciones entre estilos educativos parentales y agresividad en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (1), 147-170. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.32.13118>

De Loore, E., Drukker, M., Gunther, N., Feron, F., Deboutte, D., Sabbe, B. y Myin-Germeys, I. (2007). Childhood Negative Experiences and Subclinical Psychosis in Adolescence: a Longitudinal General Population Study. *Early Intervention In Psychiatry*, 1 (2), 201- 207. doi:10.1111/j.1751-7893.2007.00027.

Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P. y

Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>

Del Departamento, A. (2015). *Plan Estratégico Departamental de Ciencia, Tecnología e Innovación- Colciencias del Departamento del Atlántico*.

Del Atlántico, G. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2019*. Atlántico Líder.

Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). *El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización: Bullying among dolescents in Spain. Prevalence, participants, roles and characteristics attributable to victimization by victims and aggressors*. Ministerio de Educación.

Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), undefined-undefined. ISSN: 0214-9915.

Erginoz, E.; Alikasifoglu, M.; Ercan, O.; Uysal, O.; Alp, Z. y Ocak, S., (2013). The Role of Parental, School, and Peer Factors in Adolescent Bullying Involvement: Results From the Turkish HBSC 2005/2006 Study. *AsiaPacifcJournal of PublicHealth*. (E-pub).

Espelage, D.L. y De La Rue, L. (2011). School bullying: its nature and ecology. *International journal of adolescent medicine and health*, 24(1), 3-10.

- Ensor, R., Marks, A., Jacobs, L. y Hughes, C. (2010). Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(11), 1208-1216. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02276.x>
- Ellis, M. L., Weiss, B. y Lochman, J. E. (2009). Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 945-956. doi: 10.1007/s10802-009-9321-5.
- Elorza, H. y Medina Sandoval, J. C. (1999). Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento. México: Oxford University.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood Origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190. doi: 10.1002/cpp.448.
- Farfán Díaz, Y., Ramírez Poveda, P. A. y Rincón Currea, Y. P. (2017). *Alteraciones en memoria y atención y proceso inhibitorios: su relación con el Bullying, síntomas de estrés postraumático y maltrato en el hogar* (Bachelor's thesis, Universidad Piloto de Colombia).
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of pediatrics*, 144(1), 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025>
- Fernández, A. L. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 25, 1-28.
- Fernandez Soncco, E. J. y Quinta Portocarrero, M. E. (2018). *Autopercepción del Bullying asociado a estilos de socialización parental en estudiantes de secundaria de la IE 40052*

- El Peruano del Milenio Almirante Miguel Grau* (Tesis de Pregrado). Escuela Profesional de Psicología, Arequipa, Perú.
- Ferrel Ortega, F. R, Cuan Ardila, A, Londoño, C. Z. y Ferrel Ballestas, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de santa marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. <https://dx.doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Fuster, J. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, pp. 373-385. Doi: 10.1023/a: 1024190429920.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., Felix, E. D., Tanigawa, D. y Green, J. G. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 329-345). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328. doi: [http://dx. - doi.org/10.1348/000709905X25517](http://dx.doi.org/10.1348/000709905X25517)
- García, R. R., Aliste, F. y Soto, G. (2018) Cognición social en esquizofrenia: aspectos cognitivos y neurobiológicos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47 (3), 170-176. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2017.03.004>
- García Ampudia, L., Orellana Manrique, O., Pomalaya V., R., Yanac Reynoso, E., Orellana García, D., Sotelo L., L., Herrera F., E., Sotelo L., N. y Chavez Chcaltana, H. (2014). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de

- bullying. *Revista De Investigación En Psicología*, 14(2), 15-28.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v14i2.2097>
- García, A. I. A. (2014). Evaluación de un programa de prevención de la ansiedad en adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 53-60.
- García Mendoza, G. P. (2016). Estudio comparativo del temperamento en niños de 1 año de madres con antecedentes prenatales favorables y desfavorables.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Galarza Guevara, F. J. y Martínez Benalcázar, R. J. (2018). *Prevalencia del bullying y su relación con factores sociodemográficos y contexto familiar, en estudiantes adolescentes del nivel de bachillerato en unidades educativas de la ciudad de Quito y Yantzaza en el periodo comprendido entre febrero a mayo del 2018* (Tesis de Posgrado). Pontificia Universidad del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Giraldo, M., David, C. y Araque Mendivelso, Y. P. (2017). Estudio descriptivo correlacional: ideación suicida emociones negativas, autoestima, satisfacción vital en adolescentes localidad Kennedy.
- Giraldo García, M. C., Velásquez Correa, P. Y., Zapata Zabala, M. E. y Hoyos Zuluaga, E. (2013). Desempeño cognitivo en pruebas de lenguaje en niños de 6 a 14 años escolarizados de la ciudad de Medellín. *El Ágora USB*, 13(2).

- Gini, G., Pozzoli, T. y Hauser, M. (2011). Bullies have Enhanced Moral Competence to Judge relative to Victims, but Lack Moral Compassion. *Personality and Individual Differences*, 50, 603-608. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Golden, C. J. (1976). Identification of brain disorders by the Stroop color and word test. *Journal of Clinical Psychology*, 32(3), 654–658.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Gómez, L. A. G., Menéndez, C. G. M., Arizavalo, K. O., Pacheco, M. G. y Montañez, M. V. G. (2015). Descripción de funciones neuropsicológicas y de inteligencia en chicos en conflicto con la ley relacionados con bullying. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 39-62.
- González, B. M. y Ramírez, V. M. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 24(2), 109-116.
- Goldstein, M., Brendel, G., Tuescher, O., Pan, H., Epstein, J., Beutel, M. y Clarkin, J. (2007). Neural substrates of the interaction of emotional stimulus processing and motor inhibitory control: an emotional linguistic go/no-go fMRI study. *Neuroimage*, 36(3), 1026-1040.
- Guillén Rojas, M. T. (2017). *Estudio comparativo de las conductas más frecuentes detectadas en el Test: "Child Behavior Checklist", entre adolescentes con familias nucleares y con ausencia de uno o dos de los progenitores* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).

- Guy, A., Lee, K. y Wolke, D. (2017). Differences in the early stages of social information processing for adolescents involved in bullying. *Aggressive behavior*, 43(6), 578-587.
<https://doi.org/10.1002/ab.21716>
- Gladding, S. (1995). Family Therapy. History, Theory, and Practice. New Jersey: Prentice-Hall.
- Green, M.F., Olivier, B., Crawley, J.N., Penn, D.L. y Silverstein, S. (2005). Social Cognition in Schizophrenia: Recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia New Approaches Conference. *Schizophrenia Bulletin*, 31, 882-887.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and violent behavior*, 9(4), 379-400.
[https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(03\)00033-8](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8)
- Habashy-Hussein, M. (2013). The Social and Emotional Skills of Bullies, Victims, and Bully-victims of Egyptian Primary School Children. *International Journal of Psychology*, 48, 910-921.
[http://dx. doi.org/10.1080/00207594.2012.702908](http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.702908)
- Heaton, R. K., Chelune, G. J., Talley, J. L., Kay, G. G. y Curtiss, G. (1997). *WCST, Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin*. Madrid: TEA Ediciones.
- Henríquez, M. L. C., López, J. A., Aguirre-Acevedo, D. C., Pineda-Álvarez, D. E. y Rozo, P. P. (2008). Fenotipo comportamental evaluado con una escala multidimensional de la conducta en niños y adolescentes de 30 familias con trastorno de atención-hiperactividad. *Acta Neurol Colomb*, 24(2).

Herrera Cadena, J. N. (2018). *Estilos de crianza y el bullying en adolescentes de 13 a 18 años del Colegio “Ecuatoriano Suizo” en el año lectivo 2017-2018* (Tesis de Pregrado).

Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

Higuero, C. (2011). El papel socializador de la familia y su relación con el equipo docente. *Aula y docentes*, 30, 69-77.

Higuita-Gutiérrez, L. F. y Cardona-Arias, J. A. (2016). Percepción de funcionalidad familiar en adolescentes escolarizados en instituciones educativas públicas de Medellín (Colombia), 2014. *CES Psicología*, 9(2), 167-178. <https://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.2.11>

Holt, M.K. y Espelage, D.L. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984-994.

Iffland, B., Wiggert, N., Neuner, F. y Blechert, J. (2018). Neutral is negative enough—Peer victimization influences cardiac, facial-muscular and experiential reactions to both negative evaluative and neutral social stimuli. *Biological psychology*, 139, 152-162. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2018.10.005>

Jablonska, B. y Lindberg, L. (2007). Risk behaviours, victimisation and mental distress among adolescents in different family structures. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42, 656-663.

Jiménez Alarcón, L. L. y Vizuela Jiménez, L. M. (2017). *Factor neurológico a nivel del bullying, en los estudiantes de básica media de la Escuela María Piedad Castillo de Levi* (Tesis de Pregrado). Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.

- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S. y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Krämer, U. M., Kopyciok, R. P. J., Richter, S., Rodriguez-Fornells, A. y Münte, T. A. (2011). The role of executive functions in the control of aggressive behavior. *Frontiers in Psychology*, 2(152). doi:10.3389/fpsyg.2011.00152
- Kendrick, K., Jutengren, G. y Stattin, H. (2012). The Protective Role of Supportive Friends against Bullying Perpetration and Victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1.069-1.080. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>
- Kim, M. S., Kim, J. J. y Kwon, J. S. (2001). Frontal P300 decrement and executive dysfunction in adolescents with conduct problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 32, 93-106.
- Lara-Tapia, H. (2005). Enfoques actuales en la Psicobiología contemporánea de la conducta violenta y delictiva. *Revista Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 38 (1), 28-36.
- Lara, G. A. G., Solís, S. H. y Pérez, O. C. (2014). Programa de intervención cognitiva en adolescentes con déficit atencional de una comunidad indígena de Chiapas. *Apuntes de Psicología*, 32(1), 33-40.
- Ladd, G.W. y Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identificación de víctimas de agresión entre pares desde la infancia temprana hasta la media: análisis de datos de información cruzada para la concordancia, estimación del ajuste relacional, prevalencia de victimización y

características de las víctimas identificadas. *Evaluación psicológica*, 14 (1), 74.

<http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.74>

León-Del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-Del-Río, M. I. y Fajardo-Bullón, F. (2015).

Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600–606.

<http://doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>

Lezak, M.D. (1982). El problema de evaluar las funciones ejecutivas. *Revista Internacional de*

Psicología, 17 (1-4), 281-297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>

Lee, V. y Hoaken, P. (2007). Cognition, Emotion, and Neurobiological Development: Mediating the Relation Between Maltreatment and Aggression. *Child Maltreatment*, 12(3), 281-298.

Lillo, P. y Leyton, C. (2016). Demencia frontotemporal, cómo ha resurgido su diagnóstico. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(3), 309-318.

Liu, T. L., Guo, N. W., Hsiao, R. C., Hu, H. F. y Yen, C. F. (2017). Relationships of bullying involvement with intelligence, attention, and executive function in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in developmental disabilities*, 70, 59-66. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.08.004>

Liu, J., Cao, F., Li, P., Lou, F. y Lavebratt, C. (2016). 5-HTTLPR, victimization and ecological executive function of adolescents. *Psychiatry research*, 237, 55-59.

<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.059>

López, M. B. y Arán Filippetti, V. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, Pág. (380-415).

- López-Villalobos, J. A., Serrano-Pintado, I., Andrés-De Llano, J. M., Delgado Sánchez-Mateos, J., Alberola-López, S. y Sánchez-Azón, M. I. (2010). Utilidad del test de Stroop en el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Revista de neurología*, 50(6), 333-340.
- López, E. E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- López, M. R., Nieto, A. B., Conde, A. B. Q. y Bernardo, G. Á. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 57-66.
<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.214>
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México, D. F. Fontamara.
- Luria, A. R. (1974). *El cerebro en acción*. Fontanella.
- Lezak, M. (1982). The problem of assessing Executive Functions. *International Journal of Psychology*, 17, 281 – 297. <https://doi.org/10.1080/00207598208247445>
- Márquez, M. (2007). Hacia una lectura neuropsicológica de los síntomas y los mecanismos etiopatogénicos del trastorno de ansiedad generalizada. *Revista Clínica Psicológica*, 16, 35-38
- Mackey, S., Chaarani, B., Kan, K. J., Spechler, P. A., Orr, C., Banaschewski, T. y Cattrell, A. (2017). Brain regions related to impulsivity mediate the effects of early adversity on antisocial behavior. *Biological psychiatry*, 82(4), 275-282.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.12.027>

- Martínez, J., Ganem, A., Contreras, M., Leal, E., Soto, M. y Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser Víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años De edad en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), Pág. 81-88.
DOI: [10.5354/0719-5346.2014.32392](https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392)
- Melgarejo, M. M. P. y Betancourt, Y. U. (2016). La importancia de las funciones ejecutivas para el desarrollo de las competencias ciudadanas en el contexto educativo. *Cultura Educación y sociedad*, Pág. (9-20).
- Murray, J. y Farrington, D. P. (2010). Risk Factors for Conduct Disorder and Delinquency: Key Findings from Longitudinal Studies. *Revista Canadiense de Psiquiatría*, 55(10), 633-642.
- Moreno, J., Echavarría, K., Pardo, A. y Quiñones, Y. (2014). Funcionalidad familiar, conductas internalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia: avances de la disciplina*, 8(2), 37-46.
- Moreno, J. y Chauta, L. (2012). Funcionalidad familiar, conductas externalizadas y rendimiento académico en un grupo de adolescentes de la ciudad de Bogotá. *Psychologia*, 6(1), 155-166. <https://doi.org/10.21500/19002386.1177>
- Morgan, A. B. y Lilienfeld, S. O. (2000). A meta-analytic review of the relation between antisocial behavior and neuropsychological measures of executive function. *Clinical Psychology Review*, 20, 113–36.
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3).

- Monelos Muñiz, M. E. (2015). *Análisis de situaciones de acoso escolar o bullying en centros de Educación Secundaria de La Coruña* (Tesis Doctoral). Universidad de Coruña, La Coruña, España.
- Moyal-Albiol, H. (2004). Bases neurales de la violencia humana. *Revista de Neurología*, 38 (11), 1067-1075.
- Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7 (2), 121-129. doi: 10.1989/ejep.v7i2.184
- Nikulina, V. y Widom, C. (2013). Child maltreatment and executive functioning in middle adulthood: a prospective examination. *Neuropsychology*. 27 (4). 417 – 427.
- Oexle, N., Ribeiro, W., Fisher, H. L., Gronholm, P. C., Laurens, K. R., Pan, P. y Evans-Lacko, S. (2019). Childhood bullying victimization, self-labelling, and help-seeking for mental health problems. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 1-8.
- Organización Mundial de la Salud (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ojanen, T., Grönroos, M. y Salmivalli, C. (2005). Applying the Interpersonal Circumplex Model into Children's Social Goals: Connections with Peer Reported behavior and Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 41, 699-710. doi: <http://dx.doi.org/> - 10.1037/0012-1649.41.5.699

- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384-437.
- Olweus, D. (1991). Victimización entre escolares. En *Avances en psicología*, Vol. 76, pp. 45-102). Holanda Del Norte. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)61056-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)61056-0)
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy050212-185516>
- Ormart, E. B. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos*, 6(46). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num46-9685>
- Ostrosky-Solís, F.; Ardila, A. y Rosselli, M. (1994) *Neuropsi: evaluación neuropsicológica breve en español*. México.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo. Madrid, España.
- Palma, B., Horta, E., Palma, B. y Horta, E. (2016). Traumatismo encefalocraneano y personalidad II: descontrol conductual, agresividad y falta de empatía. *Rev GPU.*, 2, 156-164.

- Pellegrini, A. D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American educational research journal*, 37(3), 699-725.
<https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Pérez, C. R., Peters, M. G. S., José, M. F. R. y Muñoz, T. T. S. (2015). Relación entre funciones ejecutivas y habilidades sociales en adolescentes: un estudio piloto. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 167-183.
- Portellano, J., Martínez, R. y Zumárraga, L. (2005). *ENFEN: Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños*. Barcelona: TEA, 2005
- Portellano, J. (2005). *Como desarrollar la inteligencia: entrenamiento neuropsicológico de la atención y las funciones ejecutivas*. Edición Somos-Psicología. España.
- Pozzoli, T., Gini, G. y Thornberg, R. (2016). Bullying and defending behavior: The role of explicit and implicit moral cognition. *Journal of school psychology*, 59, 67-81.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.005>
- Puerta, L.C.A. y Rios, R. Y. A. (2001). *EMC: Escala Multidimensional de la Conducta. Software de Apoyo para la Evaluación Neuropsicológica de la Conducta Humana* (Tesis de Pregrado). Universidad de san Buenaventura, Medellín, Colombia.
- Plaza, X. S., Arregocés, J. S., Parra, Y. B. y Royer, M. A. (2014). Matoneo en las instituciones educativas privadas de la ciudad de Santa Marta: identificando a las víctimas. Bullying in private educational institutions of the city of Santa Marta: identifying victims. *Psicoespacios*, 8(13), 202-216.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. Doi: 10.1017/S0140525X00076512.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Panorama general informe sobre Desarrollo Humano 2016*.

Raine, A. y Buchsbaum, M. S. (1996). *Violence, brain imaging, and neuro psychology*. En D. M. Stoff y R. B. Cairns (Eds.). *Agression and Violence: Genetic, Neurobiological and Biosocial Perspectives* (pp. 195-217). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. (1992). *Manual for the behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Riccio, C. A., Hewitt, L. L. y Blake, J. J. (2011). Relation of measures of executive function to aggressive behavior in children. *Applied Neuropsychology*, 18(1), 1-10. doi: 10.1080/09084282.2010.525143

Rivera, R. (2018). Funciones Ejecutivas y Cognición Social en Adolescentes Agresores, Víctimas y Espectadores en Contexto de Bullying. *Revista de Psicología*, 8(1), 39-66.

Rodkin, P., Ryan, A., Jamison R. y Wilson T., (2013). Social Goals, Social Behavior, and Social Status in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1.139-1.150. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0029389>

Rodríguez Barreto, L., & Pulido, N. y Pineda Roa, C. (2016). Propiedades psicométricas del Stroop, test de colores y palabras en población colombiana no patológica. *Universitas Psychologica*, 15 (2), 255-272.

- Rosselli, M. y Ardila, A. (1993). Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test in 5- to 12-year-old children. *Clinical Neuropsychologist*, 7(2), 145-154.
<https://doi.org/10.1080/13854049308401516>
- Rosselli, M., Jurado, M. y Matute, E. (2008). Las funciones ejecutivas a través de la vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 23-46.
- Roqueta, C. A., Estevan, R. A. C. y Buils, R. F. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69.
- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). El sistema espejo-neurona. *Annu Rev. Neurosci.*, 27, 169-192.
- Riccio, C. A., Hewitt, L. L. y Blake, J. J. (2011). Relation of measures of executive function to aggressive behavior in children. *Applied Neuropsychology*, 18(1), 1-10. doi: 10.1080/09084282.2010.525143.
- Ruíz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruíz Martínez, F. y Ruíz Martínez, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 37-45. <http://dx.doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Ruiz-Ruiz, J. C., García-Ferrer, S. y Fuentes-Durá, I. (2006). La relevancia de la cognición social en la esquizofrenia. *Apuntes de psicología*, 24(1-3), 137-155.
- Rutter, M. (2003). Commentary: Causal processes leading to antisocial behavior. *Developmental Psychology*, 39, 372-378.

- Ryan, A. y Shim, S.S. (2006). Social Achievement Goals: The Nature and Consequences of Different Orientations toward Social Competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1.246-1.263. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0146167206289345>
- Salas Picón, W. M. y Cáceres Duran, I. R. (2017). Funciones ejecutivas en la violencia de pareja: una perspectiva Neurocriminológica. *Encuentros*, 15(1), 47-60.
<http://dx.doi.org/10.15665/re.v15i1.634>
- Sandoval Ato, R., Vilela Estrada, M. A., Mejia, Christian R. y Caballero Alvarado, J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista chilena de pediatría*, 89(2), 208-215. <https://dx.doi.org/10.4067/s0370-41062018000100209>
- Salmivalli, C., Karhunen, J. y Lagerspetz, K. M. (1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(2), 99-109. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:2<99::AID-AB3>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:2<99::AID-AB3>3.0.CO;2-P)
- Scarpati, M. P., Pertuz, M. S. y Silva, A. S. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental Con hijos adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 10(2), 225-246.
- Sebastian, C. (2015). Social cognition in adolescence: Social rejection and theory of mind. *Psicología Educativa, Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. vol: 21 (2) pp: 125-13.*
- Serrano, A. (2014). Procesos cognitivos en estudiantes que ingresan a I semestre de LPI en la CURN. *Hexágono Pedagógico*, 5(1), 105-129.

- Seguin, J. R. (2008). The frontal lobe and aggression. *European Journal of Developmental Psychology, 1*, 1–20.
- Séguin, J. R., Boulerice, B., Harden, P.W., Tremblay, R. E. y Pihl, R. O. (1999). Executive functions and physical aggression after controlling for attention deficit hyperactivity disorder, general memory and IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 1197–1208.
- Sistema nacional de convivencia escolar: *Una guía para actualizar el manual de convivencia (Ley 1620 de 2013)*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Sierra, P. A. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying (Vulnerability and risk factors associated with bullying). *CES Psicología, 5*(1), 118-125.
- Suarez Cuba, M. A. y Alcalá Espinoza, M. (2014). Apgar familiar: una herramienta para detectar disfunción familiar. *Revista Médica La Paz, 20*(1), 53-57.
- Soprano, A. M. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología, 37*, pp. 44-50.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Estimación de la prevalencia del acoso escolar con el cuestionario Olweus Bully / Victim. *Comportamiento agresivo: Diario Oficial de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la Agresión, 29* (3), 239-268.
- Schoemaker, K., Mulder, H., Dekovic, M. y Matthys, W. (2013). Executive functions in preschool children with externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(3), 457-471. doi: 10.1007/s10802-012-9684-x.

- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18(6), 643–661.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S. y Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to theory of mind. *Journal of cognitive neuroscience*, 10(5), 640-656.
- Storch, E.A., Brassard, M.R. y Masia-Warner, C.L. (2003). The Relationship of Peer Victimization to Social Anxiety and Loneliness in Adolescence. *Child Study Journal*, 33, 1-18.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *J fam pract*, 6(6), 1231-9.
- Spreeen O. y Strauss E. (1998). A Compendium of Neuropsychological Tests. Administration, Norms, and Commentary. New York: Oxford University Press.
- Tombaugh, T. N. (2004). Trail Making Test A and B: normative data stratified by age and education. *Archives of clinical neuropsychology*, 19(2), 203-214.
[https://doi.org/10.1016/S0887-6177\(03\)00039-8](https://doi.org/10.1016/S0887-6177(03)00039-8)
- Turner, M. G., Exum, M. L., Brame, R. y Holt, T. J. (2013). Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. *Journal of Criminal Justice*, 41(1), 53-59. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2012.12.005>
- Trujillo, N. y Pineda, D. (2008). Función ejecutiva en la investigación de los trastornos del comportamiento del niño y del adolescente. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 72 – 94.

- Usuga, A. M. y Mesa, S. R (2016). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, 8(13), 1-11.
- Van Lier, P. A. C. y Koot, H. M. (2004). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and Psychopathology*, 22, 569-582. doi: 10.1017/S0954579410000283.
- Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. y Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of abnormal child psychology*, 42(6), 953-966. doi: [10.1007/s10802-013-9832-y](https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y)
- Villegas Reina, M. D. P. y Chamorro Chamorro, G. M. (2016). *Estilos cognitivos y habilidades socioemocionales en niñas, niños y jóvenes en una institución educativa del municipio de Villagarzón, Putumayo* (Tesis de Posgrado: Maestría en Educación). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Voors, W. (2005). *Bullying el acoso escolar*. Barcelona-España: Paidós.
- Woltering, S., Lishak, V., Hodgson, N., Granic, I. y Zelazo, P. D. (2015). Executive function in children with externalizing and comorbid internalizing behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. doi:10.1111/jcpp.12428
- UNESCO (2008). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Costa Rica. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>

Zegarra-Valdivia, J. A. (2014). Neuropsicología de la cognición social. Breve revisión de los conceptos. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 27-36.

Ziermans, T., Dumontheil, I., Roggeman, C., Peyrard-Janvid, M., Matsson, H., Kere, J. y Klingberg, T. (2012). Working memory brain activity and capacity link MAOA polymorphism to aggressive behavior during development. *Translational Psychiatry*, 2(2), e85. doi: 10.1038/tp.2012.7

Anexos

Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE: FACTORES RELACIONADOS AL BULLYING 2018-2019

Nombre de investigador: RONALD MIGUEL LINERO RACINES y/o REPRESENTANTE DELEGADO.

Título del proyecto: **FACTORES NEUROPSICOLÓGICOS, FAMILIARES Y SOCIOAFECTIVOS RELACIONADO CON EL BULLYING Y LA COGNICIÓN SOCIAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA.**

Señor(a) le estamos invitando a participar en un estudio de investigación perteneciente al Grupo Internacional de Investigación Neuro-Conductual de la Corporación Universidad de la Costa.

Primero, nosotros queremos que usted conozca que:

- ✓ La participación en este estudio es absolutamente voluntaria.
- ✓ Esto quiere decir que si usted lo desea puede negarse a participar o retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.
- ✓ Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva los datos personales de la persona entrevistada.
- ✓ Usted no recibirá beneficio económico alguno del estudio actual. Los estudios de investigación como este sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de la psicoterapia más adelante.
- ✓ Algunas personas tienen creencias personales, ideológicas y religiosas que pueden estar en contra de los procedimientos que se desarrollan dentro de las investigaciones neuropsicológicas como contestar preguntas sobre la conducta privada, hablar de sus emociones, aceptar un diagnóstico neuropsicológico, etc.; Si usted tiene creencias de este tipo, por favor hágaselo saber al investigador principal y/o representante delegado.

Procedimientos

La investigación es cuantitativa, en el cual usted participará en la realización de unas pruebas auto aplicadas y su hijo en exámenes a los que será sometido a una serie de actividades, de tipo manual, con el fin de evaluar distintos dominios cognitivos, aspectos socio afectivo y familiares asociados al bullying. Durante el desarrollo de la aplicación se podrán tomar fotografías como evidencias del proceso investigativo, guardando la identidad de su hijo y la de usted.

Los resultados serán publicados manteniendo total reserva sobre los datos personales y entregados a la Universidad de la Costa como requisito de producción final de la investigación y socializados a usted como participante del proceso. El *Objetivo de esta investigación es: Examinar* la relación de los factores neuropsicológicos, familiares y socio afectivos del bullying y la cognición social en estudiantes de básica secundaria.

DURACIÓN: La participación por persona en este estudio será aproximadamente 3 horas.

RIESGOS NORMALES PREVISTOS: *Dentro de la aplicación de las pruebas no se provee ningún tipo de riesgo para el participante.*

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo de la investigación y de haber recibido del investigador RONALD MIGUEL LINERO RACINES explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones. Nosotros, obrando en calidad de representantes legales del (la) menor _____, identificado (a) con la T.I. No. _____, y en conjunto con él (ella), certificamos que hemos comprendido que la información que reciba el investigador es de carácter confidencial y que la podrá revelar durante la investigación y para resultados de los mismos. También se nos indicó que podemos revocar el consentimiento o dar por terminada en cualquier momento la relación entre el investigador y nuestro(a) hijo(a), cuando lo consideremos pertinente, sin que ello implique ningún tipo de consecuencias para nosotros.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en presencia del señor RONALD MIGUEL LINERO RACINES y/o su representante en la ciudad de Barranquilla el día _____ del mes de _____ del año _____.

Nombres, firmas y documento de identidad de los Padres:

Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____.

Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____.

Nombre, firma y documento de identidad del menor:

Nombre: _____ Firma: _____
Documento de identidad T.I. No: _____.

Nombre, firma y documento de identidad del investigador:

Nombre: _____ Firma: _____
Cédula de ciudadanía: _____.

Instrumentos

CUESTIONARIO SECUNDARIA (12-16 AÑOS)

PRESENTACIÓN:

*En algunas ocasiones hay chicos o chicas que sienten que son tratados muy mal por algunos compañeros. Estos chicos/as puede que reciban burlas, amenazas u otras formas de agresiones de forma **repetida** por otra persona o por un grupo, o que queden al margen del grupo. Puede que esto ocurra a través del celular o internet. A menudo se sienten mal por esto y no lo dicen, pero lo sufren. Otras veces hay chicos o chicas que se meten con sus compañeros y abusan de los débiles. Otros simplemente lo presencian. Esto provoca que exista un mal ambiente –a veces muy malo- en el colegio: ya sea en clase, en el recreo o en otros espacios. Este es el tema que nos interesa ver con vosotros.*

Ahora vas a rellenar un cuestionario donde encontrarás preguntas referentes a lo que tú piensas de este tipo de situaciones. Estos datos nos servirán para mejorar el ambiente de los colegios.

*Este cuestionario es **anónimo y secreto** por lo que te rogamos que contestes con sinceridad lo que tú piensas.*

Para ello señala con un círculo las respuestas que se acerquen más a lo que piensas o sientes.

Esto no es un test ni un examen. Todas las repuestas son válidas pues representan lo que tú piensas sobre los abusos entre compañeros. Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajuste exactamente a lo que tú piensas o sientes, marca aquello que más se aproxima.

Antes de rellenar el cuestionario escucha por favor atentamente las instrucciones sobre cómo hacerlo que te dará la persona que acaba de entregártelo. Si tienes alguna pregunta o no entiendes alguna palabra, o cualquier otra duda que te surja, por favor, levanta la mano y la persona que está pasando el cuestionario vendrá a solucionártela.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

¿Cómo responder a este cuestionario?

Para responder a este cuestionario basta con responder a cada una de las preguntas, rodeando el número que corresponda a la respuesta de tu elección.

Por Ejemplo:

P.15A ¿Cuánto y en qué forma te metes con algún compañero CONTINUAMENTE DESDE QUE COMENZÓ EL CURSO? Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo he visto en mi colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4

Soy un/a...
-Mujer 1
-Hombre 2

Edad:
___ años

Curso:					
6to	7mo	8vo	9no	10mo	11mo

AHORA VAS A CONTESTAR A UNAS PREGUNTAS RELATIVAS A LO QUE OCURRE EN TU COLEGIO

P.1A A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTÍNUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
	NUNCA lo he visto en mi colegio	A VECES lo he visto en mi colegio	A MENUDO lo he visto en mi colegio	SIEMPRE lo he visto en mi colegio
Ignorarlo	1	2	3	4
No dejarle participar	1	2	3	4
Insultarlo	1	2	3	4
Ponerle apodos que le ofenden o ridiculizan	1	2	3	4
Hablar mal de él o ella	1	2	3	4
Esconderle cosas	1	2	3	4
Romperle cosas	1	2	3	4
Robarle cosas	1	2	3	4
Pegarlo	1	2	3	4
Amenazarlo solo para meterle miedo	1	2	3	4
Acosarlo sexualmente	1	2	3	4
Obligarlo a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacerle las tareas, pedirle los zapatos, etc.)	1	2	3	4
Amenazarlo con armas (palos, navajas, etc.)	1	2	3	4

P.1B A continuación aparecen una serie de situaciones que pueden estar sucediéndole en TU COLEGIO a algún compañero o compañera, que no seas tú, DE FORMA CONTÍNUA DESDE QUE EMPEZÓ EL CURSO. Rodea con un círculo una respuesta en cada línea.				
En mi colegio lo he visto	Nunca	Una o dos veces	2 o 3 veces al mes	Todas las semanas
Recibir/mandar mensajes ofensivos por el celular	1	2	3	4
Grabar o hacer fotos de alguien sin que lo desee	1	2	3	4
Hacer circular grabaciones de alguien sin que lo desee	1	2	3	4
Hacer/recibir llamadas ofensivas	1	2	3	4
Mandar/recibir mensajes ofensivos por el correo electrónico	1	2	3	4
Acoso a alguien en chats	1	2	3	4
Creación de páginas web ofensivas de alguien o colgar información de alguien que no desearía ver allí	1	2	3	4
Acoso de alguien en el Messenger o un programa similar	1	2	3	4
Exclusión de alguien de una red social o grupo que se comunique por internet	1	2	3	4

ESCALAS DE AUTOINFORME (12-18 años). C. Reynolds & R. Kamphaus

Tu nombre _____
 Nombres _____ primer apellido _____ segundo apellido _____
 Fecha _____ Fecha de nacimiento _____ Edad _____
 Escuela _____ Grado _____
 Sexo: M _____ F _____

Instrucciones

En ambos lados de este cuestionario hay frases que describen la manera como un(a) joven pudiera actuar. A nosotros nos gustaría conocer cual de las frases siguientes dice la verdad acerca de ti o acerca de lo que tú sientes. Por favor lee cuidadosamente cada frase y **marca cada ítem**, de la siguiente manera: si tú estas de acuerdo con la frase encierra con un círculo la letra **V** (verdadera), si no estas de acuerdo encierra con un círculo la letra **F** (falso). Aquí te colocamos un ejemplo:

1. Me gustan los perros

De la respuesta que tú consideres como la mejor para ti, aun cuando encuentres que es difícil de resolver. Si tu quieres cambiar una respuesta puedes hacerlo colocando una **X** sobre la respuesta equivocada y encerrando en un círculo la nueva respuesta.

Sólo tú puedes decir cómo eres realmente tú. Por favor hazlo de la mejor manera y contesta todas las frases. No hay respuestas buenas o malas, trata de decir lo que tú piensas.

Antes de empezar por favor llena los datos personales que aparecen en la parte de arriba de la hoja.

- | | | | |
|---|-----|---|-----|
| 1. Soy bueno(a) para hacer amigos | V F | 31. Soy bueno para tomar decisiones | V F |
| 2. Parece que no puedo controlar lo que me sucede | V F | 32. Necesito ayuda para llevarme bien con los demás | V F |
| 3. No me gusta pensar acerca del colegio | V F | 33. Mis padres me culpan de muchos de sus problemas | V F |
| 4. Me gusta lo que soy | V F | 34. Ojalá no existieran libretas de informes o calificaciones | V F |
| 5. Le tengo miedo a muchas cosas | V F | 35. Mi apariencia me molesta | V F |
| 6. Me gusta discutir | V F | 36. Mis sentimientos son heridos fácilmente | V F |
| 7. Parece que no hago nada bien | V F | 37. Me gusta estar asustado | V F |
| 8. La gente actúa como si no me escuchara | V F | 38. Nada me importa | V F |
| 9. Siempre me acuesto temprano | V F | 39. Los demás están es contra mí | V F |
| 10. Soy una persona importante en mi familia | V F | 40. Siempre hago mis tareas a tiempo | V F |
| 11. Alguien quiere hacerme daño | V F | 41. Mi madre y mi padre me ayudan si se los pido | V F |
| 12. Los maestros(as) son buena gente | V F | 42. A veces yo quiero hacerme daño | V F |
| 13. Robar algo en un tienda es emocionante | V F | 43. Mis maestros(as) exigen demasiado | V F |
| 14. Nunca alcanzo completamente mi meta | V F | 44. Los periódicos locales tienen una historia acerca de mí casi todos los días | V F |
| 15. Soy una persona saludable | V F | 45. No me gusta que los demás conozcan mis calificaciones | V F |
| 16. Soy una persona simpática | V F | 46. Tengo miedo de tener cáncer | V F |
| 17. Mis padres esperan demasiado de mí | V F | 47. Los demás me respetan | V F |
| 18. La escuela es una pérdida de tiempo | V F | 48. Mis padres controlan mi vida | V F |
| 19. Me preocupo acerca de lo que otras personas piensen de mí | V F | 49. Odio la escuela | V F |
| 20. Me gusta cuando mis amigos me desafían a hacer algo | V F | 50. Me preocupo por tonterías | V F |
| 21. Nadie me entiende | V F | 51. Me gusta practicar deportes bruscos | V F |
| 22. Algunas veces me siento solitario(a) aun cuando haya gente conmigo | V F | 52. Pienso que soy un(a) tonto(a) al lado de mis amigos(as) | V F |
| 23. Me gusta toda la gente que conozco | V F | 53. No me tienen en cuenta | V F |
| 24. Escucho voces en mi cabeza | V F | 54. Enjojo a mis padres algunas veces | V F |
| 25. Mis maestros(as) me entienden | V F | 55. Algunas veces hago cosas una y otra vez sin poder parar | V F |
| 26. No he visto un carro en por lo menos seis meses | V F | 56. Mis maestros(as) siempre están diciéndome que hacer | V F |
| 27. Cuando hago los exámenes, no puedo pensar | V F | 57. Lo que quiero no parece ser importante | V F |
| 28. Tengo desmayos | V F | 58. Usualmente fracaso | V F |
| 29. Me molestan las cosas insignificantes | V F | 59. Los(as) demás son más saludables que yo | V F |
| 30. He sido llevado(a) a la oficina del(a) director(a) al menos cinco veces | V F | | |

CUESTIONARIO DE APGAR FAMILIAR

Nombre Completo

Principio del formulario

Función	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me satisface la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo algún problema y/o necesidad.					
Me satisface la participación que mi familia me brinda y permite.					
Me satisface cómo mi familia acepta y apoya mis deseos de emprender nuevas actividades.					
Me satisface cómo mi familia expresa afectos y responde a mis emociones como rabia, tristeza, amor, y otros.					
Me satisface cómo compartimos en mi familia; a) el tiempo para estar juntos, b) los espacios en la casa, c) el dinero.					
Estoy satisfecha con el soporte que recibo de mis amigos(as)					
¿ Tiene usted algún(a) amigo(a) cercano(a) a quien pueda buscar cuando necesita ayuda?					

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Nombres y Apellidos:		Edad:
Identificación:	F. nacimiento: D__M__A__	Lugar:
Sexo: M__ F__	Lateralidad: Diestro (a) __ Zurdo (a) __ Mixto __	
Dirección:	Estrato:	
Institución Educativa:	Pública __ Privada __	
Grado:	Teléfono:	
Edad de inicio:	Fecha de evaluación: D__M__A__	
Madre:	Edad:	Ocupación:
Padre:	Edad:	Ocupación:
Evaluador:		

HISTORIA PERSONAL

1. Antecedentes prenatales:

Producto de la Gesta Número: ____ Deseado: Si ____ No ____

¿La madre durante el embarazo consumió alcohol o drogas? (Por ejemplo, cocaína, mariguana, crack, etc.)

Sí ____ No ____ Especificar en dado el caso de haberlo consumido, cuál: _____

La madre durante el embarazo padeció: Marque con una X al lado si es SI O NO.

SI	NO	SI	NO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La madre durante el embarazo estuvo expuesto a: Escriba en la casilla

¿Cuáles?	¿En qué mes?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Alimentación durante el embarazo: Buena: ____ Mala: ____ Regular: ____

2. Antecedentes perinatales:

Características del parto: Natural: ____ Cesárea: ____ Hospitalario: ____ Domiciliario: ____ Otros: ____

Semanas de gestación: Pretérmino (menos de 38 semanas): ____

Término (38 semanas): ____

Postérmino (más de 42 semanas): ____

¿Cuántas horas duró el parto? _____

Tipo de parto: Inducido __ Espontáneo __ Eutócico __ Distócico __

Al nacer el niño presentó: Maniobras de resucitación __ Oxígeno __ Incubadora __

3. Antecedentes posnatales:

Alimentación: Materna __ Artificial __ Mixto __ Vómitos __ Succión Pobre __

Condiciones durante el primer año de vida (Actividad del niño):

Normal __ Hipoactivo __ Hiperactivo __ Flácido __ Espástico __ Otros (especificar) _____

Desarrollo motor (Edad en meses o en comparación con otros niños):

Gateó __ Caminó solo __

Control de esfínteres: Vesical __ Diurno __ Nocturno __ Anal __

Desarrollo del lenguaje: Balbuceo _____ Dijo 3 palabras _____ Unió 2 palabras _____ Construyó frases _____ Desarrollo actual: Audición: Normal ___ Anormal ___ Audiometría: Sí ___ No ___ Fecha _____ Resultados _____ Visión: Normal ___ Anormal ___ Examen: Sí ___ No ___ Fecha _____ Resultados _____ ¿Usa lentes? Sí ___ No ___ Motricidad gruesa: Habilidad para: Correr Sí ___ No ___ Bicicleta Sí ___ No ___ Jugar Sí ___ No ___ Motricidad fina: Habilidad para: Escribir Sí ___ No ___ Recortar Sí ___ No ___ Dibujar Sí ___ No ___ Lenguaje: Produce todos los sonidos Sí ___ No ___ Tartamudez Sí ___ No ___ Otras dificultades de expresión Sí ___ No ___ Dificultades para comprender Sí ___ No ___ Antecedentes patológicos: Traumatismos: Traumatismos craneoencefálicos con pérdida de conciencia Sí ___ No ___ Fecha _____ Duración _____ Hospitalizaciones: Cirugía bajo anestesia general Sí ___ No ___ Fecha _____ Duración _____ Convulsiones: Sí ___ No ___ Fecha _____ Duración _____ Enfermedades infecto-contagiosas: Sarampión ___ Meningitis ___ Encefalitis ___ Otras ___ Indique cuál específicamente _____ Alergias: Sí ___ No ___ A qué _____ Manifestaciones _____ Intoxicaciones por: Plomo _____ Medicamentos _____ Otros _____ Indique cuál específicamente _____ ¿Tiene antecedente de tipo clínico, psiquiátrico o neuropsicológico? SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____ Diagnóstico previos/ Tratamientos: SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____ Medicación: SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____				
HISTORIA ESCOLAR:				
¿Percibe que se presenta alguna dificultad cognitiva o emocional y/u Otra en su hijo? SI _____ NO _____ en dado el caso de ser Sí, marque con una X cualquiera de las siguientes: Déficit de atención _____ Autismo _____ Discapacidad intelectual (retraso mental) _____ déficit sensorial o motor _____ Epilepsia _____ Trastornos de aprendizaje _____ Alteraciones emocionales _____ Otros _____ Indique cuál específicamente _____ Marque con una X				
Aptitudes e intereses escolares	Mayor desempeño	Menor desempeño	Preferencia	No preferencia
Lectura				
Escritura				
Matemáticas				
Deportes				
Dibujo				
Ciencias				
Ciencias sociales				
Música				

Otras
<p>Dinámica familiar:</p> <p>Convive con: Padre__ Madre__ Ambos__ Hermanos__ Familiar__</p> <p>Antecedentes familiares de enfermedades físicas: SI__ NO__ ¿Cuál? _____</p> <p>Antecedentes familiares de enfermedades mentales: SI__ NO__ ¿Cuál? _____</p>

Nombres y Apellidos:		Edad:
Identificación:	F. nacimiento: D__M__A__	Lugar:
Sexo: M__ F__	Lateralidad: Diestro (a)__ Zurdo (a)__ Mixto__	
Dirección:	Estrato:	
Entidad donde Labora:	Pública__ Privada__	
Estudios: Bachiller__ Profesional__ Posgrados: Si__ No__	Teléfono:	
Edad de inicio:	Fecha de evaluación: D__M__A__	
Madre:	Edad:	Ocupación:
Padre:	Edad:	Ocupación:
Evaluador:		

1. FLUIDEZ VERBAL

A. FLUIDEZ FONOLÓGICA

F	A	S
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
7.	7.	7.
8.	8.	8.
9.	9.	9.
10.	10.	10.
11.	11.	11.
12.	12.	12.

Rtas correctas _____

Rtas correctas _____

Rtas correctas _____

 Pérdida de categorías _____
 Perseveraciones _____

 Pérdida de categorías _____
 Perseveraciones _____

 Pérdida de categorías _____
 Perseveraciones _____

 Puntuación total: _____
 Rango de Severidad: _____

B. FLUIDEZ SEMANTICA.

Animales
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.

Colores/Frutas
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.
11.
12.

Rtas correctas _____

Pérdida de categorías _____

Perseveraciones _____

Puntuación total: _____ Rango de Severidad: _____

Rtas correctas _____

Pérdida de categorías _____

Perseveraciones _____

2. TEST STROOP DE COLORES Y PALABRAS

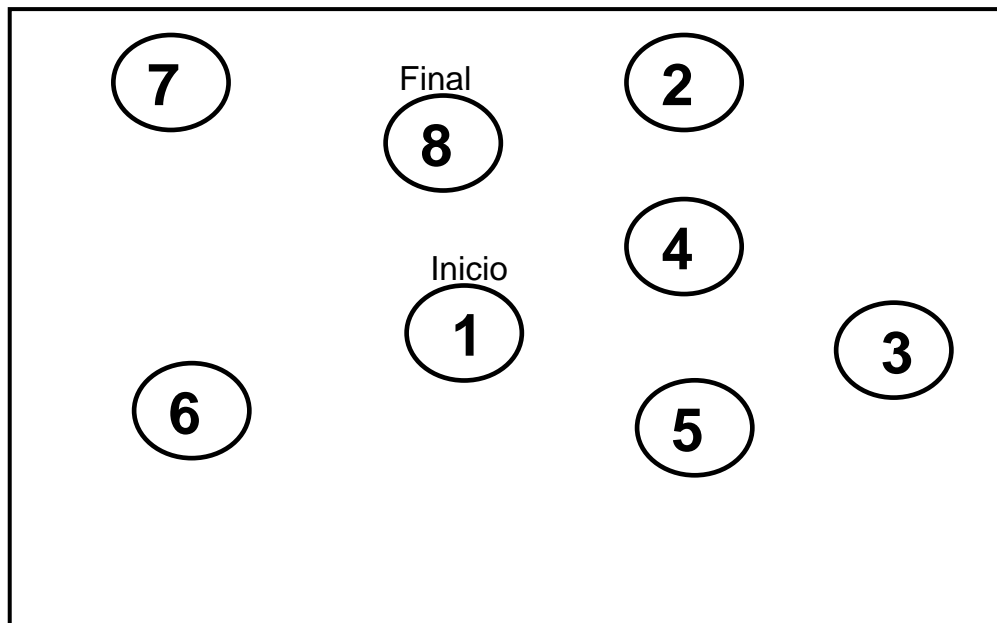
Puntaje

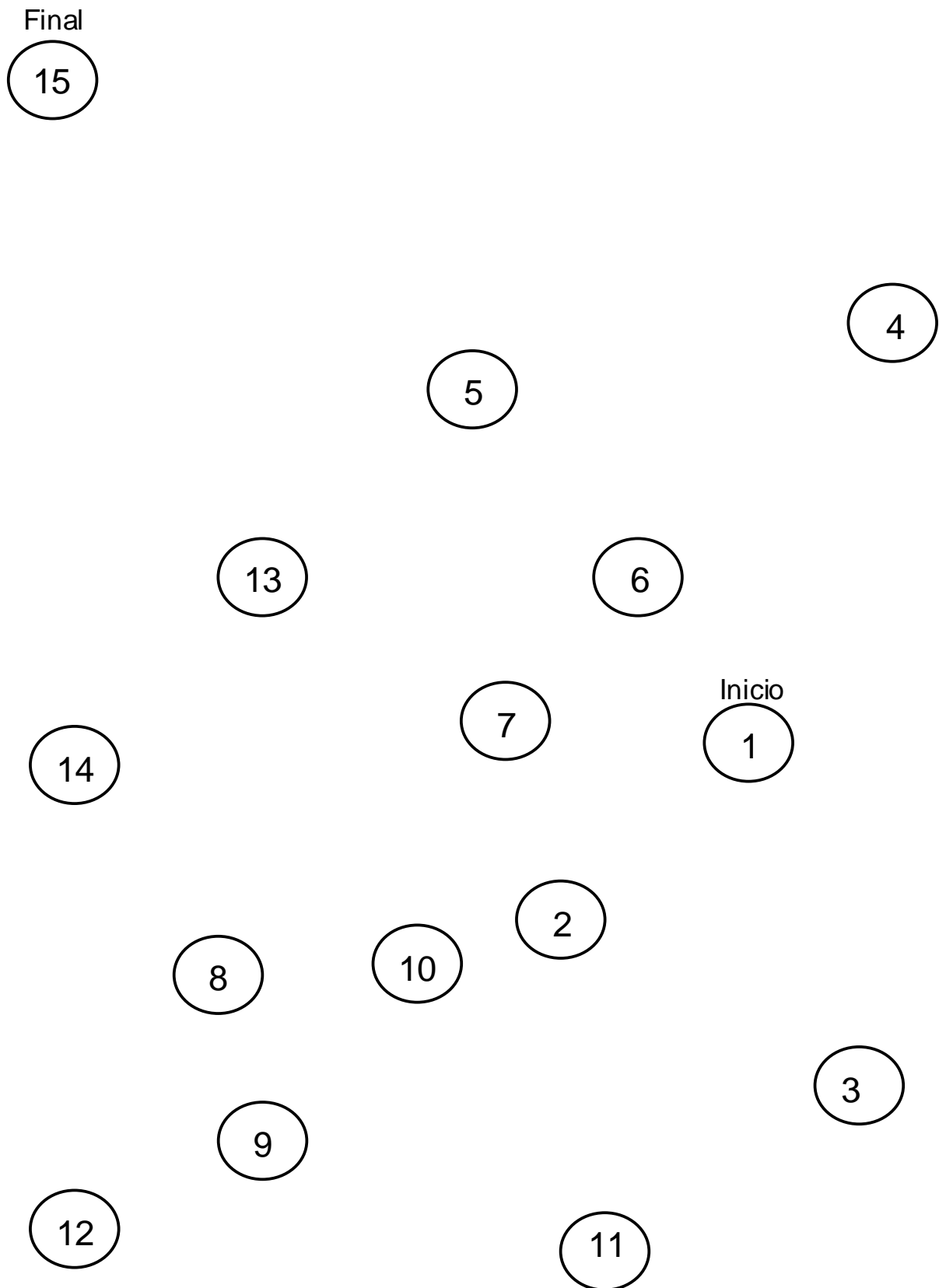
Rango de Sev.

Palabra		
Color		
Palabra Color		
Interferencia		

3. TMT TEST DE RASTREO (Parte A)

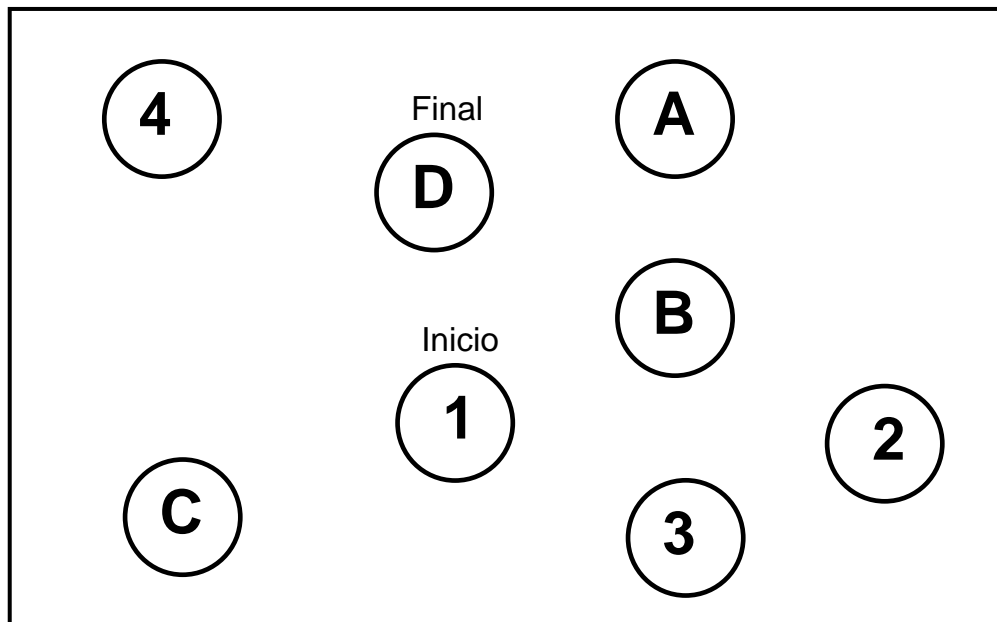
Tiempo: _____ Rango de Severidad: _____

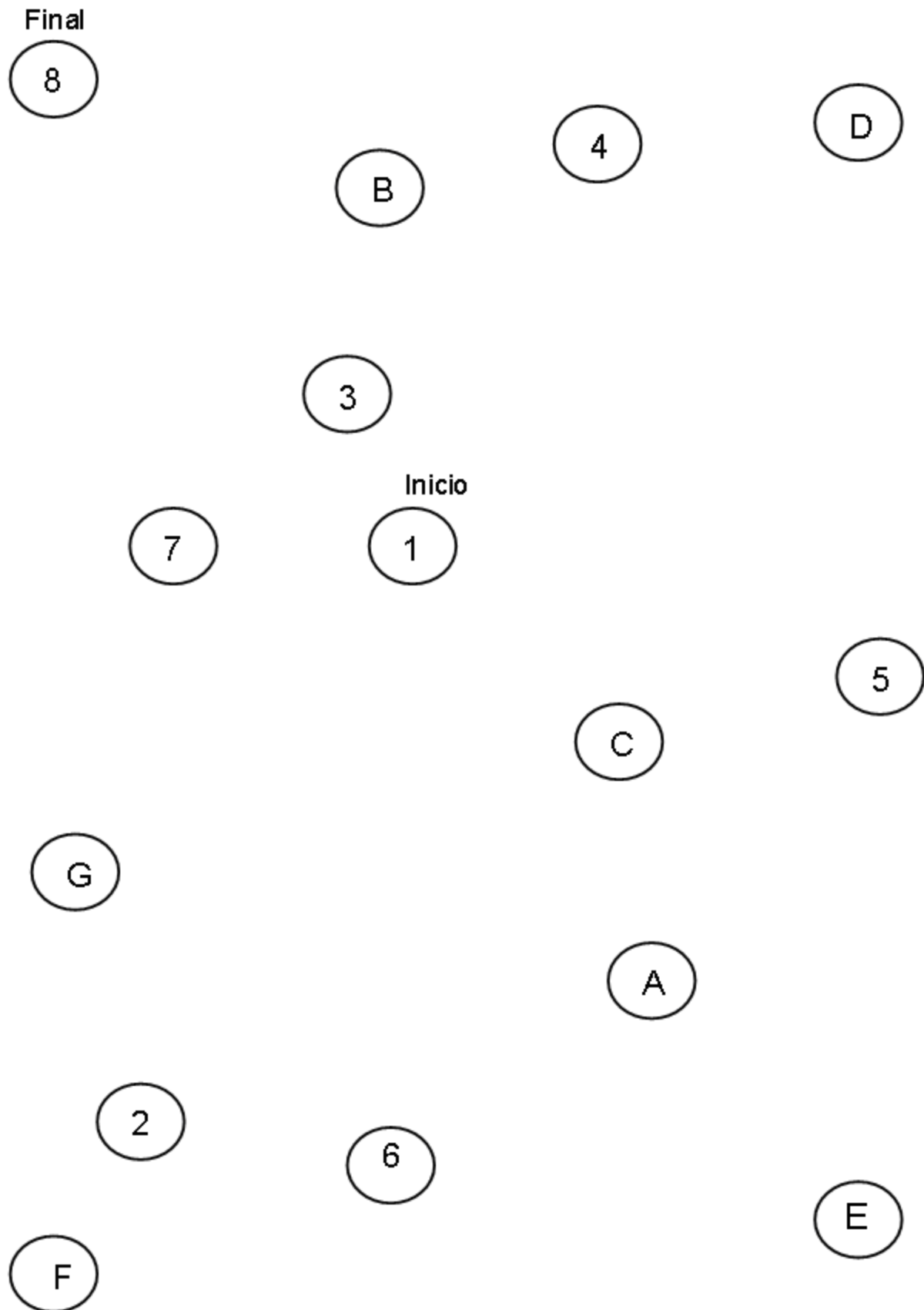




4. TMT TEST DE RASTREO (Parte B)

Tiempo: _____ Rango de Severidad: _____





Puntuación Escrita: _____

Rango de Sev. _____

Puntuación Oral: _____

Rango de Sev _____

6. TEST DE WISCONSIN

C	F	N	C	F	N	C	F	N	C	F	N
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Categorías: _____

Rango de Sev. _____

Correctas: _____

Errores: _____

Respuestas perseverativas _____

Errores no perseverativos _____

1. CFNO	19. CFNO	37. CFNO	55. CFNO	73. CFNO	91. CFNO	110. CFNO
2. CFNO	20. CFNO	38. CFNO	56. CFNO	74. CFNO	92. CFNO	111. CFNO
3. CFNO	21. CFNO	39. CFNO	57. CFNO	75. CFNO	93. CFNO	112. CFNO.
4. CFNO.	22. CFNO.	40. CFNO.	58. CFNO.	76. CFNO.	94. CFNO.	113. CFNO
5. CFNO	23. CFNO	41. CFNO	59. CFNO	77. CFNO	95. CFNO	114. CFNO
6. CFNO	24. CFNO	42. CFNO	60. CFNO	78. CFNO	96. CFNO	115. CFNO
7. CFNO	25. CFNO	43. CFNO	61. CFNO	79. CFNO	97. CFNO	116. CFNO
8. CFNO	26. CFNO	44. CFNO	62. CFNO	80. CFNO	98. CFNO	117. CFNO
9. CFNO	27. CFNO	45. CFNO	63. CFNO	81. CFNO	99. CFNO	118. CFNO
10. CFNO	28. CFNO	46. CFNO	64. CFNO	82. CFNO	100. CFNO	119. CFNO
11. CFNO	29. CFNO	47. CFNO	65. CFNO	83. CFNO	101. CFNO	120. CFNO
12. CFNO	30. CFNO	48. CFNO	66. CFNO	84. CFNO	102. CFNO	121. CFNO
13. CFNO	31. CFNO	49. CFNO	67. CFNO	85. CFNO	103. CFNO	122. CFNO
14. CFNO	32. CFNO	50. CFNO	68. CFNO	86. CFNO	104. CFNO	123. CFNO
15. CFNO	33. CFNO	51. CFNO	69. CFNO	87. CFNO	105. CFNO	124. CFNO
16. CFNO	34. CFNO	52. CFNO	70. CFNO	88. CFNO	106. CFNO	125. CFNO
17. CFNO	35. CFNO	53. CFNO	71. CFNO	89. CFNO	107. CFNO	126. CFNO
18. CFNO	36. CFNO	54. CFNO	72. CFNO	90. CFNO	108. CFNO	127. CFNO
					109. CFNO	128. CFNO

Errores perseverativos _____

Rango de Sev. _____

7. Test de Miradas para Niños (Traducida por: C. Pezzuto).

En esta carpeta tengo muchas fotos de personas. Cada foto tiene cuatro palabras a su alrededor. Lo que quiero es que mires atentamente cada foto y elijas qué palabra describe mejor lo que la persona está pensando y sintiendo. Vamos a intentarlo con esta (foto de práctica). Mira esta persona. Tú crees que está celosa, asustada, tranquila o con cara de odio (se señala cada palabra a medida que se va leyendo). *Asegúrese de que el niño elija una de las opciones y refuerce sin indicar si es correcta o incorrecta.* Muy bien, vamos a intentarlo con el resto de las fotos. Ten en cuenta que encontrarás algunas fotos más fáciles y otras más difíciles, de modo que no te preocupes si no siempre es sencillo elegir la palabra. Yo leeré las palabras en voz alta para que no tengas que preocuparte por leerlas tú. Si realmente no sabes qué palabra elegir, puedes adivinar.

Proceda con el test de la misma manera que con el ítem de práctica.

Hoja de Respuestas:

M	P	CELOSO	ASUSTADO	TRANQUILO	CARA DE ODIO
F	1	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	AMABLE	ENOJADO
F	2	POCO AMABLE	ENOJADO	SORPRENDIDO	TRISTE
M	3	SIMPATICO	TRISTE	SORPRENDIDO	PREOCUPADO
M	4	TRANQUILO	DISGUSTADO	SORPRENDIDO	ENTUSIASMADO
M	5	ARREPENTIDO	PERSUASIVO	BROMISTA	TRANQUILO
M	6	CARA DE ODIO	CRUEL	PREOCUPADO	ABURRIDO
M	7	ARREPENTIDO	ABURRIDO	INTERESADO	BROMISTA
M	8	RECORDANDO ALGO	CONTENTO	SIMPATICO	ENOJADO
F	9	MOLESTO	CARA DE ODIO	SORPRENDIDO	PENSATIVO
M	10	AMABLE	TIMIDO	INCREDULO	TRISTE
M	11	DOMINANTE	CARA DE QUERER ALGO	ENOJADO	CARA DE ASCO
M	12	CONFUNDIDO	BROMISTA	TRISTE	SERIO
F	13	PENSATIVO	DISGUSTADO	ENTUSIASMADO	CONTENTO
M	14	CONTENTO	PENSATIVO	ENTUSIASMADO	AMABLE
F	15	INCREDULO	SIMPATICO	CON GANAS DE JUGAR	TRANQUILO
F	16	DECIDIDO	BROMISTA	SORPRENDIDO	ABURRIDO
F	17	ENOJADO	SIMPATICO	POCO AMABLE	UN POCO PREOCUPADO
M	18	PENSANDO EN ALGO TRISTE	ENOJADO	AUTORITARIO	SIMPATICO
F	19	ENOJADO	SOÑADOR	TRISTE	INTERESADO
M	20	AMABLE	SORPRENDIDO	NO SATISFECHO	ENTUSIASMADO
F	21	INTERESADO	BROMISTA	TRANQUILO	CONTENTO
F	22	DIVERTIDO	AMABLE	SORPRENDIDO	PENSATIVO
F	23	SORPRENDIDO	SEGURO DE ALGO	BROMISTA	CONTENTO
M	24	SERIO	AVERGONZADO	CONFUNDIDO	SORPRENDIDO
M	25	TIMIDO	CULPABLE	SONADOR	PREOCUPADO
F	26	BROMISTA	TRANQUILO	NERVIOSO	ARREPENTIDO
M	27	AVERGONZADO	ENTUSIASMADO	INCREDULO	SATISFECHO
M	28	CARA DE ASCO	CARA DE ODIO	CONTENTO	ABURRIDO
				TOTAL ACIERTOS	28/

(Baron-Cohen, et al. 1999).

HISTORIA		¿Alguien?	¿Quién?	¿Qué dijo?	Comprensión	¿Sabía?	Puntaje (0 - 1)
1	Ema	Si	Alicia		Alicia	No	
2	Roberto	Si	Clara		Mesera	No	
3	Miguel	Si	Jose		Baño/Lavatorios	No	
4	Karina	Si	Tío		Manzana	No	
5	Jaime	Si	Ramiro		Aeroplano	No	
6	Sofía	Si	María		Tía Carola	No	
7	Maestra	Si	Betty		Simon enfermo	No	
8	Santiago	Si	Santiago		Restaurante	No	
9	Yenny	Si	Alicia		Cortinas	No	
10	Elena	Si	Nicolle		Elena	No	
TOTAL							/10
11	Juana	No			María		
12	Diego	No			Maestra		
13	Juan	No			Baño/Lavatorios		
14	Cata	No			De fruta		
15	Santino	No			Auto de juguete		
16	Lili	No			Tío Teo		
17	Maestra	No			Jorge enfermo		
18	Lucas	No			Restaurante		
19	Marina	No			Alfombra		
20	Ana	No			Ana		
TOTAL							/10